



12 (31)
2013

ISSN 2307-3241

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

(Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Технические редакторы:
Е. А. Амирсейидова, Е. В. Невская

Автор перевода:
Е. Ю. Рогачева

Верстка оригинал-макета:
П. А. Некрасов

Художник:
С. В. Ермолин

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

На 4-й странице обложки
размещена работа итальянского
художника эпохи Возрождения
Яна ван Эйка
«Благовещение»

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220;
Тел.: (4922) 33-81-01;
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 09.04.2013
Заказ №

Формат 60x84/8
Усл. печ. л. 17,2
Тираж 500 экз.

Отпечатано в Издательстве
Владимирского государственного
университета имени
Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича
Столетовых
600000, Владимир, ул. Горького, 87.

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селивёрстова доктор пед. наук, профессор заве-
дующий кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва доктор пед. наук, профессор кафедры
педагогики ВлГУ (заместитель глав-
ного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, профессор кафедры
философии Московского государ-
ственного института междуна-
родных отношений (Университета)
МИД России
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
декан факультета психологии ВлГУ
- Ю. П. Кобяков доктор пед. наук, профессор кафедры
физического воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева доктор пед. наук, профессор заведую-
щий кафедрой дизайна и технической
графики ВлГУ
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
проректор по учебной работе Ивано-
вского государственного университета
- А. Е. Пальтов доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор кафедры
управления персоналом Московского
института открытого образования
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук заведующий ка-
федрой социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала
Российской академии народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор заведую-
щий кафедрой социальной педагогики
и психологии ВлГУ
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор
заведующий кафедрой общей психоло-
гии Костромского государственного
университета им. Н.А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент кафе-
дры эстетики и музыкального образо-
вания ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор кафедры
специальной педагогики ВлГУ
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J.E.Purkine University of Usti nad
Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas
(США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бережнова Е. В.

**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
НА ПУТИ К ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ** 7

Оленев С. М.

**К ВОПРОСУ ОБ ИНФЛЯЦИИ ЗНАНИЙ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ** 12

Осмоловская И. М.

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ 17

Перминова Л. М.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ
КОНТУР, СТАТУС, ПЕРСПЕКТИВЫ** 25

Плеханов Е. А.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ** 34

Серякова С. Б.

О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАНИИ 41

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Адищев В. И.

**ОБ ИСТОЧНИКОВОЙ ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ
ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 46

Ирхин В. Н.

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ** 53

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Алиев Ю. Б.

**ШКОЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРЕДМЕТ ДИДАКТИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ** 62

Асташова Н. А.

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО
ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ** 67

Леванова Е. А.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА 73

Малярчук Н. Н., Маджуга А. Г., Уварова Л. Н.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗИДАНИЯ
ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ** 75

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Захарищева М. А.

ОПЫТ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	85
--	----

Лещенко С. И., Перминов В. Л.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	93
---	----

Пушкарева Т. В.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ	101
---	-----

Романов В. А., Кормакова В. Н.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ	106
---	-----

Федосов В. А.

БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕНГРИИ И РОССИИ	110
---	-----

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Пальтов А. Е.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ	120
--	-----

Ральникова И. А.

РИСКИ ВОСПРОИЗВОДСТВА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРИЗМЕ ДЕФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ	128
--	-----

Фортова Л. К., Овчинников О. М.

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДЕ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ	134
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Даведьянова Н. С.

ГОЛОС В ЗАЩИТУ ДЕТСТВА	139
НАШИ АВТОРЫ	145
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	148

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Berezhnova E. V.*
**THE QUALITY OF PEDAGOGICAL RESEARCH:
TOWARDS A HUMANITARIAN METHODOLOGY** 11
- Olenev S. M.*
**TO THE QUESTION OF KNOWLEDGE INFLATION
IN THE SYSTEM OF EDUCATION AND SCIENCE** 17
- Osmolovskaya I. M.*
MODERN DIDACTICS AND ITS DEVELOPMENT PROSPECTS 25
- Perminova L. M.*
**THE EXPERIMENTAL DIDACTICS: METHODOLOGICAL OUTLINE,
STATUS AND PROSPECTS.** 34
- Plekhanov Y. A.*
CONCEPTUAL BASIS OF PHENOMENOLOGICAL PEDAGOGY 41
- Seryakova S. B.*
ON COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION 45

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Adishev V. I.*
**ON THE SOURCE BASIS OF REARCH IN THE HISTORY
OF MUSICAL EDUCATION FIELD** 52
- Irhin V. N.*
**THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY IDEAS
IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE** 61

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

- Aliev Y. B.*
**ART EDUCATION AT SCHOOL AS A SUBJECT
FOR DIDACTIC EXAMINATION** 67
- Astashova N. A.*
ARTISTIC VALUES AS A MEANS OF THE YOUTH SPIRITUAL UPBRINGING .. 73
- Levanova E. A.*
PARENTAL PROBLEMS OF TEENAGER MATURATION 75
- Malyarchuk N. N., Madjuga A. G., Uvarova L. N.*
**THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASIS OF HEALTH CREATION
IN MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE** 84

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

- Zaharisheva M. A.*
**THE EXPERIENCE OF STUDENT ORGANIZING ACTIVITY
AS A CONDITION OF THE CLASS TEACHER PROFESSIONAL
COMPETENCE FORMATION.** 93
- Leshchenko S. L., Perminov V. L.*
**THE PROBLEMS OF THE SUBJECTS OF PROFESSIONAL EDUCATION
INTEGRATION UNDER MODERN CONDITIONS** 100
- Pushkareva T. V.*
**EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF SOCIAL EDUCATORS
PROFESSIONALLY-ORIENTED KNOWLEDGE.** 105
- Romanov V. A., Kormakova V. N.*
**COACHING TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL.
SUPPORT OF STUDENTS PROFESSIONAL SELF-REALISATION.** 109
- Fedosov V. A.*
**THE BOLOGNA SYSTEM OF HIGHER EDUCATION
IN HUNGARY AND RUSSIA.** 119

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Paltov A. E.*
**THE DEVELOPMENT OF THE DEAF AND BLIND
COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES** 128
- Ralnikova I. A.*
**THE RISKS OF A HUMAN BEING DEVIANT BEHAVIOUR
REPRODUCTION WITHIN THE PRISM OF THE SYSTEM
OF VITAL PROSPECTS DEFORMATION.** 133
- Fortova L. K., Ovchinnikov O. M.*
**SOME ASPECTS OF THE CONCEPTUAL MODEL OF EDUCATIONAL
PREVENTIVE TREATMENT OF DISADAPTED TEENAGERS
DEVIANT SOCIAL BEHAVIOUR.** 138

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

- Davedjanova N. S.*
VOICE IN PROTECTION OF THE CHILDHOOD. 144
- OUR AUTORS** 145
- INFORMATION FOR AUTHORS** 148

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Е. В. Бережнова

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: НА ПУТИ К ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

В статье обращено внимание на то, что выработанные в педагогике еще в советское время и принятые ВАК СССР правила осуществления научных исследований и их оценки, которые соответствовали идеалу естественнонаучного познания, до настоящего времени остаются неизменными. Высказывается предположение о том, что принятие управленческих решений в процессе оценки качества педагогических исследований без учета специфики педагогики как гуманитарной науки будет выступать серьезным фактором, затрудняющим развитие научного педагогического знания.

Ключевые слова: педагогическая наука, методология педагогики, педагогическое науковедение, диссертационные исследования, качество педагогических исследований, гуманитарные аспекты педагогического исследования.

Качество педагогических исследований становится проблемой, которую можно отнести к разряду «вечных» проблем. В этом пришлось убедиться в очередной раз на общероссийском совещании, организованном президиумом Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации в стенах Российской академии образования. 20 ноября 2012 года итогом совещания стало объявление о том, что количество диссертационных советов станет в два раза меньше. Приведет ли такое управленческое решение к желаемому результату — покажет время.

Однако есть основания полагать следующее: если при принятии управленческих решений не будут учитываться специфика и логика развития педагогической науки, то движения в решении этой проблемы в ближайшем будущем не будет.

Научное педагогическое сообщество видит и принципиально обсуждает проблему качества научных исследований на конференциях и семинарах. Одно из таких обсуждений состоялось в апреле 2011 года на всероссийском методологическом семи-

наре «Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы». Мое внимание привлекло довольно жесткое утверждение А. А. Орлова по поводу педагогической науки: «Парадокс современного ее состояния заключается в том, что, несмотря на потрясения последних десятилетий в политической, социально-экономической, социокультурной жизни общества и государства, нет прорыва в область педагогически неизведанного» [10, с. 228]. Ранее на эту проблему обращал внимание В. М. Полонский: «В развитии педагогической науки легко обнаружить противоречие между астрономическим числом исследований и достигнутыми в теории и практике результатами. При этом у каждого непредвзятого наблюдателя правомерно возникает вопрос: почему при таком обилии работ, каждая из которых по заключению экспертов представляет «новое направление в науке», «вносит существенный вклад в развитие теории» или, по крайней мере, «решает важные практические задачи», мы не видим существенного прогресса в науке и практике?» [12, с. 14].

Именно в последние десятилетия неод-

нократно отмечалось значительное увеличение количества исследований в гуманитарных науках и в области педагогики [9].

Можно было бы порадоваться за гуманитарные науки и педагогику, охарактеризовав ситуацию как положительную. Происходили серьезные изменения в образовании, и не видеть их было невозможно. Реализация концепции модернизации образования и последующих стратегических документов требовала научного обоснования. Каждая новая исследовательская работа могла внести вклад в это обоснование. Но при этом нарастал поток публикаций, посвященный снижению качества научных исследований в педагогике и падению качества образования.

Обсуждение качества научных и диссертационных исследований в педагогике не новое явление, характерное только для последних десятилетий. Это подтверждает анализ публикаций по методологии педагогики в журнале «Педагогика», который долгое время был единственным научно-теоретическим изданием [3]. Следует отметить, что через два года с момента основания журнала и по настоящее время (1939–2013 гг.) на его страницах проблемы методологии педагогической науки в большей или меньшей степени всегда присутствовали. А вопрос об улучшении педагогических исследований стал обсуждаться с 1955 года. Чаще всего названия таких публикаций начинались словами «повысить», «совершенствовать», например: «Повысить научно-теоретический уровень защищаемых диссертаций по педагогике», «О повышении эффективности и качества научных исследований в области педагогических наук», «О совершенствовании методов научно-педагогических исследований», «Совершенствование теоретических исследований в педагогической науке» и тому подобное.

В начале 80-х годов прошлого столетия в течение нескольких лет на страницах журнала активно обсуждались сформулированные на тот момент критерии качества и эффективности научно-педагогических исследований, а также опыт их примене-

ния. Научное сообщество выработало правила осуществления научно-педагогических исследований и их оценки, которые в дальнейшем были приняты ВАК СССР. Эти договоренности вели к стабилизации ситуации: контролю за определением исследовательской тематики, отражающей господствующую идеологию; культивированию методов исследований, характерных для естественных наук; обсуждению и применению критериев качества и эффективности для оценки исследований по проблемам частных дидактик; выявлению исследовательских образцов, предлагаемых читателям под рубрикой «ценное исследование».

Ситуация частично изменилась в 90-е годы в связи с тем, что марксизм-ленинизм перестал быть методологической основой развития педагогической науки. Споры (начавшиеся в те годы и продолжающиеся по настоящее время) ведутся о том, что может стать фундаментом, основой педагогической науки. На это место предлагают психологию, философию образования, синергетику, отказывая педагогике в самостоятельном статусе и возможности разрабатывать свою методологию — методологию педагогики. Однако, как отметил А. А. Орлов, обсуждаемое поле не изменилось: «Все в рамках традиций: рассуждения об объекте и предмете педагогики, ее базовых понятиях, ценностях и целях образования и т.д.» [10, с. 228]. Неизменными остались правила осуществления научно-педагогических исследований и их оценки, соответствующие идеалу естественнонаучного познания. Складывается понимание того, что мы остаемся в одной точке, без движения.

Так, анализ исследовательской практики в области управления образованием позволил зафиксировать не только типичные недочеты, характерные для этого вида педагогических исследований [2, с. 318–320], но и в полном объеме типичные недостатки, представленные В. М. Полонским в книге «Оценка качества научно-педагогических исследований», вышедшей в 1987 году. Ничего не изменилось в методологии педагогики за четверть века — таков итог.

Справедливо звучит критика по поводу качества педагогических исследований в традиционном стиле с привычными словами, например: «Количество и качество педагогических диссертаций в России»; «Как повысить методологический уровень диссертационных исследований?»; «Методологический аппарат диссертационного исследования: творчество или формализм?». Следует отметить, что в публикациях последних лет довольно жестко обсуждались типичные недостатки и ошибки в педагогических исследованиях, качество работы диссертационных советов, что привело к появлению в дискуссии резких слов: научный брак [6; 13; 1].

Если продолжить рассуждения, то можно утверждать следующее. Результаты, полученные в ходе исследований, не соответствующих методологическим нормам современной науки, нельзя считать достоверными, и на их основе нельзя было достичь желаемых изменений в образовательной практике.

Наверное, некорректно так категорично утверждать. Существует много причин, обусловивших современную ситуацию. Не претендуя на обзор и полное их перечисление, выделим только две группы: общие причины, характерные для науки в целом; и причины, действующие в сфере педагогической науки.

Среди общих причин: отсутствие государственной научной политики и престижа профессии ученого; недостаточное финансирование науки, низкий уровень управления наукой; старение научных кадров [5].

Одной из основных причин медленного развития педагогической науки В.М. Полонский считает ее недостаточный «консерватизм», слабое использование метода ретроспективного анализа деятельности своих ученых. При этом он не имеет в виду историю педагогики, полагая, что с изучением педагогического наследия дело обстоит благополучно. В.М. Полонский обращает внимание на науковедческий подход, на необходимость учета наработанного материала с позиции методологии науки. Он отмечает доминирующую черту в раз-

витии современной педагогики — взгляд в будущее, но реализовать на практике его невозможно без освоения и развития имеющегося достояния, без преемственности. И в этом случае недостаточно работы отдельных сотрудников от случая к случаю: «... в наши дни объем накопленных знаний столь велик, что традиционные методы их описания уже недостаточны. Успех такой деятельности определяет большая предварительная работа, связанная с анализом и систематизацией имеющихся знаний с целью их включения в содержание педагогической науки» [11, с. 21].

Появилось предложение создать специальные теоретико-методологические группы [14], что вызвало ряд вопросов. Кто будет организатором этих групп? Кто в них войдет? В соответствии со структурой какой науки будет проходить систематизация новых знаний: педагогики или навязываемой руководством РАО так называемой «психолого-педагогической науки»? Будут ли включены в процесс систематизации новые знания, полученные педагогами-учеными, которые не являются сотрудниками РАО? Когда начнется эта важная работа?

Отчасти решению этой проблемы могло бы способствовать педагогическое науковедение, которому Н.А. Вершинина отводит особое место в дисциплинарной организации педагогики. Она обращает внимание на то, что педагогическое науковедение не заменяет и не смешивается с теорией педагогики, а только дополняет ее и является необходимым условием развития теории педагогики [4, с. 179]. Однако нужно время для того, чтобы научное сообщество восприняло такую организацию педагогики, частью которой является педагогическое науковедение.

Характеризуя консерватизм педагогики, В.М. Полонский отмечал положительную его сторону, которая может способствовать развитию педагогической науки. Однако другая сторона этого явления создает препятствия в развитии педагогики и ее методологии. Речь идет о попытках улучшить педагогические исследования, обращаясь только к идеалу естественных наук.

За период с 1937 по 2002 год в журнале «Педагогика» мною было выделено 547 публикаций по методологии педагогики. Лишь 5 публикаций так или иначе касались специфики педагогических исследований, относящихся к социально-гуманитарному познанию. Среди этих публикаций: «Соотношение чувственного и рационального в знаниях»; «К вопросу о критериях ценности педагогических исследований»; «О развитии диссертационных исследований по методикам гуманитарных предметов»; «Аргументация в прикладном педагогическом исследовании». Одна из публикаций в названии содержала неприятие другого типа исследовательской практики: «Буржуазная педагогика и герменевтика (Критика попыток приспособления иррационалистической «теории понимания» как методологической основы науки о воспитании)».

За последнее десятилетие картина в этом отношении несколько изменилась. С 2003 по 2012 год было опубликовано 146 статей, касающихся методологической проблематики. Авторы 25 статей вели разговор о другом типе исследований, который в большей степени отражает специфику педагогического исследования и отличает его от исследований в естественных науках. Среди этих публикаций: «Герменевтическая интерпретация педагогического знания»; «Педагогическое исследование: социально-гуманитарный аспект»; «Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании»; «Личностный фактор в системе теоретической педагогики»; «Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт»; «Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период» и другие. Такие публикации обозначили проблему и лишь частично ее решали. Но это не изменило в целом исследовательскую практику.

Однако нельзя не замечать, что одной из форм проявления тренда синтеза современного научного знания в условиях глобализации обозначен диалог между естественнонаучной и социально-гуманитарной субкультурами [7, с. 41]. Споры об

их различии велись на протяжении всего прошлого столетия. Устранить различие, видимо, невозможно. Но высказывалось предположение о том, что наряду с дальнейшим развитием обоих типов исследовательских практик будет решаться и проблема их соотнесения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза [8, с. 51].

Необходимость сочетания двух подходов и, по существу, двух традиций коренится в потребности переосмыслить роль и место человека, познающего в систематической философии познания. Такая потребность существует в методологии педагогики, поскольку это тесно связано с вопросом объективности научного знания в педагогических исследованиях. Несмотря на то что в общей теории познания ответов недостаточно, отдельные вопросы исследованы и раскрыты педагогами: выявлены способы перехода от научного отображения действительности к практике; представлены теоретические основы педагогической герменевтики; обоснован антропологический подход в педагогическом исследовании; описаны способы и приемы аргументации в педагогическом исследовании; показаны место и роль аксиологической модели в педагогическом исследовании.

Обогащение методологии педагогики новыми знаниями позволит исследователям ответить на следующие вопросы: какова специфика педагогического исследования как одного из видов социально-гуманитарного познания? В каких случаях ценности деформируют научное знание, а в каких способствуют получению полноценного педагогического научного знания? Какие ценности и связи между ними составляют позицию педагога-ученого? Каким образом грамотно обосновать свою позицию? Каковы формы проявления ценностей на разных этапах педагогического научного исследования? Будут ли изменены (уточнены) требования к педагогическим научным исследованиям в связи с ответами на предыдущие вопросы или по-прежнему их будут оценивать с точки зрения идеала естественных наук? Ответы на эти и другие вопросы позволили бы проводить научную

работу на более высоком уровне, а педагогам адекватно реагировать на современные вызовы, опираясь на научные знания.

Тем не менее, остаются невостребованными те немногочисленные пока работы, которые раскрывают специфику педагогического исследования как одного из видов социально-гуманитарного познания. Ана-

лиз и систематизация новых знаний, включение их в содержание педагогической науки, а затем в содержание методологической подготовки педагогов-исследователей могут способствовать не только улучшению качества педагогических научных исследований, но и качества управленческих решений в образовании, принятых на их основе.

Литература

1. Арефьев И. П. Научный брак: размышления и предложения // Педагогика. — 2011. — № 10.
2. Бережнова Е. В. Требования к формулированию методологических характеристик в научных исследованиях проблем управления образованием // Модернизация России: наука, образование, высокие технологии: тез. выступлений участников II Всерос. конф. по науковедению / сост. А. Э. Анисимова, А. И. Ракитов и др. — М. : МГПУ, 2010.
3. Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937 – 2002 гг. / под ред. В. П. Борисенкова. — М. : Педагогика, 2003.
4. Вершинина Н. А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. — СПб. : Лема, 2008.
5. Гохберг Л. М. и др. Российские ученые: штрихи к социологическому портрету. — М. : ГУ ВШЭ, 2010.
6. Загвязинский В. И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. — 2010. — № 2.
7. Лебедев С. А. Наука в глобальном мире // Общество. Государство. Политика. — 2011. — № 2.
8. Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы. — М. : Прогресс-Традиция, 2002.
9. Неволин В. Н. Актуальные вопросы государственной системы аттестации научных и научно-педагогических работников на современном этапе. — М., 2004.
10. Орлов А. А. Педагогика как область научного знания и как учебный предмет // Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всерос. методолог. семинара / науч. ред. Е. В. Бережнова; сост. Н. В. Малкова. — М. : МИОО, 2011.
11. Полонский В. М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки // Педагогика. — 1995. — № 5.
12. Полонский В. М. Типология и уровни исследовательской проблематики // Педагогика. — 1997. — № 1.
13. Саранцев Г. И. О качестве работы диссертационных советов по педагогическим наукам // Педагогика. — 2010. — № 2.
14. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. — 2012. № 1.

E. V. Berezhnova

THE QUALITY OF PEDAGOGICAL RESEARCH: TOWARDS A HUMANITARIAN METHODOLOGY

The article pays attention to the fact that developed in pedagogy still in the Soviet time and adopted by VAK of the USSR rules for the implementation of scientific research and their

evaluation, which is consistent with the ideal of natural-science knowledge, up to the present time remains unchanged. It has been suggested that the adoption of managerial decisions in the process of evaluation of the quality of the pedagogical research without regard to the specific pedagogy as a humanitarian science will be a serious factor that hampers the development of scientific pedagogical knowledge.

Key words: *pedagogical science, methodology, pedagogy, pedagogical science studies, doctoral research, the quality of pedagogical research, humanitarian aspects of pedagogical research.*

УДК 37.014.4

С. М. Оленев

К ВОПРОСУ ОБ ИНФЛЯЦИИ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Статья посвящена проблеме ухудшения качества отечественного образования, в первую очередь — социально-гуманитарного. Выявляется связь проблем качества образования с инфляцией научного знания, определяются пути совершенствования социально-гуманитарных наук как основания содержания высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *образование, наука, научное знание, содержание образования.*

Современное состояние научного знания, особенно распространяемого в системе социально-гуманитарного образования (хотя подобные же тенденции есть и в естественных, и технических науках), в наши дни никоим образом не обладает признаками целостности и системности. Смена научных парадигм, накопившаяся терминологическая полисемия, ширящийся концептуальный плюрализм — все это делает возможным совместное существование в рамках одной дисциплины прямо взаимоисключающих и одинаково не полностью доказанных научных концепций, снижает достоверность научного знания и хаотизирует науку в целом. Существуют разнообразные и зачастую привлекательные формы псевдонауки, лженауки, антинауки и квазинауки, во многом коренящиеся в снижении качества образования и в приоритетах бытового сознания населения, плотью от плоти которого является научная общественность. Ментальность значительной части россиян (и, что особенно негативно сказывается на системе научного

знания и образования — представителей научного сообщества) вполне примиряет между собой экзотические религиозно-мистические идеи и разнородные элементы научного знания, что формирует в целом толерантное отношение к недостоверной информации и низкокачественному образованию. Это явление можно назвать инфляцией научного знания. Научная картина мира в современных условиях перестала быть актуальной для очень многих. Следствием подобного состояния становятся безграмотные, но грифованные учебники, мелкотемье диссертаций, некомпетентный профессорско-преподавательский состав, нигилизм учащихся и студентов.

Отдельно следует остановиться на проблеме имитации научного знания в современном образовании, а также — имитации совершенствования образовательного процесса. В описанных выше условиях повышение качества учебного материала и самого педагогического процесса зачастую обеспечивается не содержательным пересмотром учебных дисциплин и введением

в них действительно нового доказательно-го материала, а внедрением многообразных «инновационных» «подходов», «моделей», «технологий», не только не представляющих собой сколько-нибудь значительной инновации, но являющихся следствием широчайшего распространения особого типа риторики, использующей такие концепты, как «инновация», «модернизация» и т.п. Так, применение компетентностного подхода добавило к формулировкам традиционных ЗУНов предикат «способности» и вызвало новый виток бюрократизации. В содержании профессиональной подготовки имитационная риторика уже сформировала целые смысловые пласты, особенно в таких профессиональных сферах, как маркетинг и менеджмент, в которых «практико-ориентированные инновации» в лучшем случае представляют собой кальки и пространные пересказы англоязычных оригиналов многодесятилетней давности, что особенно заметно в современных отечественных учебных пособиях названного профиля.

Решение данных проблем теоретически возможно в двух аспектах: во-первых — организационном, способном административными мерами пресечь поток псевдонаучной риторики, что, в свою очередь, порождает вопрос: «А судьи кто?». Во-вторых, на современном этапе возникает объективная необходимость в категорическом пересмотре не только парадигматических основ, но и логики научного познания, начиная с его философско-методологических оснований, для чего в современной науке, и отечественной в том числе, имеется достаточный потенциал. Заметим, что впервые этот вопрос поднимал еще более ста лет назад Э. Гуссерль, считавший редуционистский анализ научной логики давно назревшей задачей. При этом, снова заметим, грибоедовский вопрос «А судьи кто?» не снимается и во втором из названных аспектов.

Рассматривая подробнее перечисленные проблемы, следует особо остановиться на идейно-понятийной подсистеме наук: ее современном состоянии и перспективах

самостоятельного развития (самоорганизации вне специально предпринимаемых мер упорядочения). В 1960-е годы во Франции группой философов-постмодернистов М. Фуко, Ж. Делезом, Ф. Гваттари и т.д. вслед за их предшественниками Б. Расселом и Л. Витгенштейном был поставлен вопрос о пределах развития смыслового аппарата наук, обладающем исчерпаемостью в существующих направлениях научного знания. Совокупность существующих парадигм научного знания вместе с потенциально возможными к появлению парадигмами, по всей видимости, обладает конечностью, и не может неограниченно воспроизводить новое знание без тавтологии и производства, как говорят в семиотике, «пустых знаков».

Обоснование этому явлению давали многие десятилетия назад названные ученые, и они же видели выход из создавшегося положения в кардинальном пересмотре смысловой структуры понятийного аппарата наук на новом основании, лишенном противоречий, свойственных современному состоянию данной структуры. Фактически горизонтальный рост научного знания и постоянно развивающееся смешение научных дисциплин говорят о невозможности дальнейшего продуктивного развития наук исходя из сложившейся за продолжительный промежуток времени дисциплинарной структуры. Дисциплинарная структура научного знания развивалась столетия, только прирастая количественно при появлении новых глобальных парадигм, и ее состояние, систематизированное и описанное академиком Б. Кедровым уже много десятилетий назад, за последовавшие годы «обоганилось» нечетким множественством межнаучных направлений, подчас существующих только лишь вследствие амбиций отдельных авторов. Фактически дисциплинарная структура научного знания приобрела гротескную форму ризомы, непредсказуемость развития и отсутствие упорядоченности в которой являются ее основными свойствами. Такое состояние неконструктивно, требует анализа и пересмотра.

Пересмотр дисциплинарного деления наук должен опираться на философские основания, лишенные той степени противоречивости, которая характерна для современных философских концепций и производных от них общенаучных методов. Единственным основанием, которое суммирует все признаки научного знания, является практика. Построенная на основе обязательной практической проверки научная теория или понятийный аппарат, должны быть полностью лишены как двойственности понимания, так и использования смыслов, не имеющих прямого коррелята в действительности. Подобное требование, исключительно сложное для реализации, тем не менее, сформировало бы научный понятийный аппарат способом, принципиально отличающимся от способов формирования бытового наивного дискурса с его полисемией, логическими персонификациями и множественными вкраплениями иррационального, что, к сожалению, является свойством и современного научного дискурса, в первую очередь — гуманитарного. Создание подобного практико-ориентированного непротиворечивого аппарата познания, во-первых, реализовало бы задачу редукционистского анализа научной логики, поставленную Э. Гуссерлем, что до сих пор не было сделано, а во-вторых, многогранно вскрыло бы существующие конвенциональные особенности формирования научного знания.

Ни для кого не секрет, что одна и та же научная концепция в различных научных средах получает свое собственное уникальное звучание, связанное с актуальными смысловыми приоритетами данной среды. Уже не одно десятилетие известно понятие «национальные научные картины мира», которое при всей его точности не пользуется особой популярностью, так как беспристрастно отражает нецелостность, противоречивость и множественность научной картины мира. Развивая идею национальной специфики научного познания, можно сказать, что каждое научное сообщество вносит свой вклад в диверсификацию смыслов и дублирование путей познания

действительности. Конвенциональность научного знания неизбежна, но она может существовать в двух видах — понятийной и парадигматической. Понятийной конвенциональности не только невозможно избежать, но и не следует этого делать, наоборот, стараясь ввести ее в конструктивные рамки, способствующие распространению наиболее доказательных трактовок и однозначных понятий. Парадигматическая конвенциональность в своей современной форме исключительно неконструктивна, парциальна и способствует распространению взаимопротиворечащих парадигм, зачастую относящихся к псевдо- или лже-науке. Особенно опасно увлечение конвенциональностью на основе авторитетных мнений, как правило, отсекающих возможность беспристрастного взгляда, опирающегося на практику.

Относительно плюрализма в науке, можно утверждать, что это явление, ставшее прямым отражением демократических процессов в обществе, расцвело на совершенно несвойственной ему почве. Современная система социально-гуманитарного знания, распространяемого в образовании, — выдающийся пример торжества идеалов плюрализма и демократичности, что, к сожалению, не содействует поиску истины, основанной не на уважении чье-либо мнения, а на фактах и логике.

Фактически строгое следование правилам логики уже давно перестало быть нормой научного исследования, особенно в гуманитарной сфере. Близость гуманитарного философствования к эссеистским и даже чисто художественным жанрам размывает доказательный аппарат исследования и позволяет легко и незаметно для самих авторов применять такие азбучные приемы демагогии, как выводы без достаточного основания, подмены тезисов, неадекватные аналогии, подмена конкретного абстрактным и т.д. Но, к сожалению, даже не это стало в последние годы признаком типичной гуманитарной работы, а гиперболизация результатов, позволяющая голословно объявить локальную тему универсальной, а результаты, являющие-

ся пересказом давно известного содержания, — инновационными. Особенно заметно это в области междисциплинарного дублирования исследовательских предметов, формирующего пласты практически идентичных работ сразу по нескольким научным специальностям.

Немало проблем современным гуманитарным наукам создает нечеткость понимания сложности гуманитарного предмета. Смоделировать социально-гуманитарный объект можно лишь в том случае, если исследователь знает все детерминантные факторы, действующие в объекте, и отражает их в точном соответствии с их взаимовлиянием, порядком и силой взаимодействия. Невозможность на данном этапе развития научного знания точно представлять это детерминантное множество создает обманчивую иллюзию нежесткой детерминации в социальной среде, что, конечно же, является элементарным незнанием всего многообразия действующих факторов. Особенно наглядно это проявляется в психологическом аспекте исследования социально-гуманитарного объекта (напомним, социально-гуманитарные науки никуда не могут отойти от того факта, что человек — это биопсихосоциальное существо), а наука психология в настоящее время представляет собой лишь зачаток знания о психике человека, и многообразие противоречивых действующих подходов психологии — тому подтверждение. Существует стойкое смещение психологической проблематики с психофизической, обратное явление — необоснованное полное отделение психопроцессов от их физиологических коррелятов (и зачастую сведение их к семиотическим), а также — подмена эмпирических исследований кабинетными теоретизированиями яркой идеологической окраски и выхолощенного содержания.

Для дополнительного пояснения вопроса о необходимости изучения психических механизмов познания специально подчеркнем, что речь здесь идет не о таких вполне знакомых любому исследователю-гуманитарию аспектах, как мотивации, установки, характерологические признаки и т. д. Нико-

им образом нет. В психологических механизмах познания важно выявить базовые интенциальные механизмы осознания объекта, формирующие данность представлений о причинности, протяженности, связи, последовательности, множественности/единичности и тому подобных качественно своеобразных для человеческой психики «настройках» осознания, фундаментальную значимость которых поняли и заявили представители феноменологического направления, но не изучили в достаточной мере и до сих пор. Именно эти интенции психики создают исходные барьеры между непосредственным отражением реальности и гносеологическим образом, не снимаемые даже применением технических средств наблюдения. На данный момент не существует ни одного исчерпывающего и доказательного исследования названных механизмов при изобилии схоластических описательных работ. Изучение этого аспекта способно значительно изменить этос гуманитарных наук.

Тезис о познаваемости мира должен подкрепляться не только наивным энтузиазмом. Отметим, что представления о познаваемости/непознаваемости мира антинаучны по своей сути, так как предвосхищают результат научного познания без сколь-нибудь достаточного на то основания. Никто еще не познал мир до конца, и никто не убедился в том, что он непознаваем. Так что вопросы веры, вносимые в научный поиск, только лишают его реалистических оснований. Ни одно научное утверждение не может и не должно содержать в себе элемент «веры» или «предпочтения» — это сферы религии, этики и эстетики.

Реалистический инструментальный гносеологии должен включать в себя подсистему методологической коррекции аподиктики¹, ставшей особенно опасной в аспекте имитации истины с развитием технических средств наблюдения. Факт фиксации некоего феномена техническими средствами для наивно-материалистического исследо-

¹ Аподиктическое — наглядно очевидное, формирующее полную убежденность субъекта в истинности наблюдаемого.

вателя делает полученный таким образом материал тождественным объективно существующему, что противоречит не только логике научного поиска, но и этиологии полученного материала. Ни для кого не будет новостью уже хорошо знакомое всем утверждение, что технические средства наблюдения представляют собой вещественные проекции концептуальных пресуппозиций исследования, отсекающие все выходящие за их пределы свойства наблюдаемого, и нет способа повысить «объективность» материала только лишь за счет наращивания числа аспектных фиксаций: каждая из них также является проекцией исследовательской предустановки.

Существование в каждой гуманитарной научной области многообразия научных концепций, теоретических воззрений (иногда — сугубо авторских, иногда — разделяемых достаточно обширными группами исследователей), безусловно, лишает нас права называть данные идейные образования теориями в строгом смысле этого слова. В наши дни привычность межпарадигмального диалога, мультипарадигмальность научно-гуманитарного знания со всей остротой поднимают вопрос о неправомерности применения статуса парадигмы, концепции или теории к подобным построениям. В лучшем случае это — локальные и аспектные гипотезы, не пришедшие еще к состоянию полноценного синтеза для формирования единой концепции. В худшем — ошибочные гипотезы.

Более двух столетий назад Вольтер — вдохновенный приверженец ценностей плюрализма — высказал мнение, заметно отличающееся от его общего идейного фона. Согласно его воззрению, наука — не та сфера, где множественность мнений представляет собой ценность, так как истина — одна. И беспристрастный ученый должен пожертвовать свободой самовыражения в пользу поиска и нахождения точного понимания проблемы. Множественность позиций и взглядов возможна только там, где нет полной связи с практикой или действуют противоречивые интересы. Если интерес один — беспристрастное познание

действительности, само понятие плюрализма мнений означает отказ от достоверности.

Познание начинается с признания потребности в знании, коренящейся в незнании. Собственно, ученый-исследователь и должен обладать определенной мерой мужества, чтобы признать, что достаточных фундаментальных оснований изучения реально существующего у него на данный момент нет. Именно незнание является двигателем процесса познания. Поэтому требование беспристрастности и готовности к пересмотру существующего багажа знаний на единственном основании — соответствии практике, должно реализовываться в любом научном поиске. Наука и образование, как никакие другие области деятельности, требуют интеллектуальной и нравственной дисциплины, основанной на признании ценности верного понимания реального.

Итак, по нашему мнению, дальнейшее поступательное развитие научного познания, в том числе в социально-гуманитарной сфере, связано:

- с выявлением и учетом психологических закономерностей познания и осмысления действительности, формированием целостной методологической базы научных исследований, учитывающей все аспекты познавательной деятельности;
- с последовательным отказом от схоластических умозрительных построений и любых идейных предустановок исследователей;
- с соразмерением доказательного аппарата точных наук (в том числе — применяемого в социально-гуманитарных исследованиях) со спецификой объекта познания, прекращением путаницы моделей;
- с пересмотром дисциплинарной структуры научного знания;
- с выработкой норм интеллектуальной дисциплины исследователей, что позволит вернуться к максимально беспристрастному поиску истины.

Именно это, на наш взгляд, может позволить вернуть педагогической науке и образованию их научность.

S. M. Olenev

TO THE QUESTION OF KNOWLEDGE INFLATION IN THE SYSTEM OF EDUCATION AND SCIENCE

The article is devoted to the problem of the deterioration of the quality of national education, in the first place — social-humanitarian. The link of the problems of quality of education with inflation of scientific knowledge identifies ways of improving the social-humanitarian sciences, as the bases of higher vocational education.

Key words: education, science, scientific knowledge, the content of education.

УДК 371.302 + 370.172.2

И. М. Осмоловская

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены вопросы содержания и структуры современной дидактики, перспективы ее развития. Освещены проблемы взаимодействия дидактики и практики, выявлена роль фундаментальных научных исследований и научных проектов в развитии дидактического знания.

Ключевые слова: дидактика, дидактические подходы, фундаментальные дидактические исследования, научные проекты, закономерности, методы исследования.

Как должна развиваться дидактика? Действительно ли, все, что могла, дидактика уже сделала и после Я. А. Коменского ничего принципиально нового не разработано? Процесс обучения, который изучается дидактикой, сегодня во многом не удовлетворяет потребностям общества. Может ли дидактика дать обоснованные рекомендации, как его изменить? Поставленные вопросы дискуссионные, однозначных ответов на них нет. Представим нашу точку зрения по указанным проблемам.

Вопросы развития дидактики постоянно находятся в центре внимания педагогического сообщества. Направления ее развития предлагаются различные.

Ряд ученых считает, что необходимо совершенствовать уже наработанное в дидактике, выявляя условия успешного протекания учебного процесса в изменившихся условиях жизнедеятельности человека. В первую очередь, изменившиеся условия связаны с усилением влияния информационной среды на процесс обучения, нараста-

ющей «клиповостью» мышления учащихся, формированием «экранной» культуры и т. д.

Характер многих современных дидактических исследований свидетельствует о желании отказаться от фундаментальности и сосредоточить усилия на конкретных проблемах системы образования, предлагая их решения, обоснованные эмпирически. В настоящее время исследование способов формирования компетентного специалиста в ряде высших учебных заведений осуществляется на эмпирической основе, без выявления глубинного смысла самих понятий «компетентность» и «компетенция». Определяются характеристики компетентного специалиста, способы диагностики достижения стадии компетентности и т. д. Однако невыявленная сущность центральных понятий приводит к тому, что к компетентностям относят все, что характеризует деятельность специалиста, даже качества личности, например ответственность, стремление хорошо выглядеть и т. д.

В зарубежной педагогике аналогично проводится построение процесса обучения на основе компетентностного подхода без глубокого научно-методологического обоснования выдвигаемых положений [2].

Существует мнение о необходимости возвращения к экспериментальной дидактике и поиска закономерностей процесса обучения в грамотно поставленном эксперименте. В исследовании, проведенном И. И. Логвиновым, показано, что в дидактике не открыта ни одна закономерность. А те, что предлагаются как закономерности, с позиции методологии науки закономерностями не являются [5].

Самое радикальное предложение — разработать совершенно новую дидактику, в которой произойдет отказ от классических представлений, классно-урочной системы. Осуществляется поиск новых форм и методов обучения, таких как «глобальные классы», «школы вне школы», «школы-технопарки», обучение на основе симуляций реальности и т. д. [9].

Изучение состава дидактического научного знания позволило выявить те проблемы дидактики, которые мешают ей развиваться:

1. Отсутствие единых, всеми признанных определений дидактических категорий (процесса обучения, содержания образования, учебного предмета и т. д.).

Неоднократно в сообществе дидактов появляются призывы договориться, что понимать под той или иной дидактической категорией. Однако пока все попытки сделать это оказываются неудачными. Возьмем, например, категорию «процесс обучения». В классической дидактике процесс обучения — это целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на решение задач обучения, воспитания, развития. В. К. Дьяченко обучение понимал как общение между теми, кто имеет знание и опыт, и теми, кто их приобретает, и рассматривал его как процесс физический, материальный, существующий в виде звуко-знакового взаимодействия между обучающими и обучаемыми.

Таким образом, важнейшая категория

дидактики понимается либо как деятельность, либо как общение, и компромисс между двумя подходами В. К. Дьяченко не считал возможным.

2. Отсутствие единых, всеми учеными признанных закономерностей обучения. Различные авторы формулируют от 4 до 70 закономерностей, классифицируя их совершенно по-разному: объективные, присущие процессу обучения по его сущности, и проявляющиеся в зависимости от деятельности ученика и учителя (В. В. Краевский, И. Я. Лернер); внешние и внутренние (П. И. Пидкасистый); общие и частные (А. В. Хуторской) и т. д. А как отмечено выше, И. И. Логвинов придерживается позиции, что в дидактике в настоящее время закономерности вообще не сформулированы.

3. Преобладание методов исследования, характерных для естественных наук: наблюдение, эксперимент, результаты которого обрабатываются с использованием методов математической статистики.

Дидактика — гуманитарная область человеческого знания, с этим никто не спорит, но требования к гуманитарной по своей сути науке предъявляются как к науке естественной. Это отражается в методах дидактического исследования, в частности эксперимента. С организацией эксперимента в дидактике связаны особые сложности: если мы изменяем условия обучения в одной группе учащихся (экспериментальной) и сравниваем результаты с результатами другой группы (контрольной), то изначально мы должны быть убеждены, что условия протекания процессов в обеих группах были совершенно одинаковы за исключением внесенных изменений. Но добиться одинаковых условий в дидактике практически невозможно: нет двух одинаковых учеников, нет двух одинаковых учителей. Если же один и тот же учитель ведет занятия в экспериментальной и контрольной группах, то ему очень сложно, вводя изменения в учебный процесс в одной группе, не изменять учебный процесс в другой. Иногда в экспериментальной работе группа учащихся сравнивается в динамике сама

с собой, т.е. одна тема, например, изучается традиционно, а другая — с введением проверяемых новшеств, но в этом случае сложно уравнивать характеристики изучаемого материала. Часто в рецензируемых работах наблюдается проведение масштабного эксперимента, который позволяет сделать те же выводы, которые можно было бы сделать на уровне обыденного сознания. Конечно, в этом случае результаты научно обоснованы, но затраченное время и усилия несоизмеримы с ценностью полученных выводов.

4. Представление о том, что в дидактике возможно построение единой теории процесса обучения, которая даст ответ, как «правильно» обучать учеников.

Все эти проблемы снимаются, если принять, что дидактика — гуманитарная наука и развивается в соответствии с гуманитарной методологией познания. Тогда становится допустимым наличие в дидактическом знании разных определений одних и тех же дидактических категорий. Такое допущение становится возможным, если мы учтем, что дидактические категории (как категории, рассматриваемые в гуманитарных науках) сложные, многосторонние, многоаспектные и, давая им то или иное определение, мы не охватываем целостно содержание категории, а выделяем и акцентируем в ней тот или иной аспект. И тогда понимание, например, процесса обучения как деятельности не будет противоречить выделению в этой деятельности аспекта общения, потому что совместная деятельность учителя и учащихся, естественно, предполагает общение.

Построение процесса обучения зависит от того, в каком дидактическом подходе осуществляется: в традиционном «знаниевом», компетентностном, личностно ориентированном и т.д. В каждом дидактическом подходе будут свои закономерности процесса обучения, т.е. единых (как законы Ньютона) закономерностей в дидактике нет.

В дискуссиях с коллегами не раз возникал вопрос: дидактика едина или могут быть разные дидактики? Мы считаем, что дидактика как наука едина, но в ней могут

быть различные подходы, соответственно в этих подходах разные теоретические основания и разные ориентиры для построения процесса обучения.

Мы исследовали дидактические основания таких подходов к процессу обучения, как традиционный «знаниевый», деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, культурологический. Во всех этих подходах процесс обучения строится по-разному: различаются цели, содержание образования, методы и формы обучения, представление о результатах. Что это? Разные дидактики: компетентностная, личностно ориентированная и т.д.? Нет, это разные подходы к процессу обучения. В практике указанные подходы не противоречат, а дополняют друг друга. Следствием такой позиции является невозможность ответить на вопрос: как правильно построить процесс обучения, потому что в каждом дидактическом подходе «правильность» своя. Процесс обучения, построенный в традиционном «знаниевом» подходе, успешно решая задачи данного подхода, не будет удовлетворять требованиям личностно ориентированного подхода.

Такое представление о дидактическом знании снимает вопрос о единых, всеми признанных закономерностях процесса обучения. В различных дидактических подходах закономерности протекания процесса обучения будут разными.

Относительно методов дидактического исследования необходимо отметить следующее: назрела необходимость расширить инструментарий дидактики, подключив методы гуманитарного исследования: интерпретацию текстов (которые рассматриваются как знаково-символические обобщения), монографическое изучение, феноменологическое описание типичных или, наоборот, нестандартных ситуаций с последующим их анализом, нарративное интервью, биографические методы и другие.

Часто встает вопрос: почему то, что разрабатывает фундаментальная дидактика, не востребовано практикой. Вопрос взаимодействия педагогической науки и практики сам по себе сложен, так как практика

консервативна и не реагирует моментально на вводимые новшества. Кроме того, дидактика не имеет прямого выхода на практику, только через методику преподавания отдельных учебных предметов. Следовательно, разработанные дидактами положения должны реализовываться в деятельности специалистов по методике, которые отбирают конкретный учебный материал, структурируют его, разрабатывают способы преподавания. Но у них есть свой взгляд, свое представление об учебном предмете, поэтому разработать какой-либо теоретический аспект процесса обучения в дидактике и передать его для дальнейшей разработки иному исследовательскому коллективу не удастся.

Выходом из сложившейся ситуации было бы создание междисциплинарных исследовательских коллективов ученых, куда бы вошли и дидакты, и психологи, и специалисты по методике преподавания отдельных предметов. Более того, целесообразно к обсуждению разработанных в таких коллективах идей привлекать думающих, творчески работающих учителей, которые видят недостатки в существующей практике обучения и представляют, в каком направлении ее можно и нужно менять. В этом случае возможно получение научного знания, несущего в себе и дидактические, и психологические, и методические представления, ориентированного на практическое использование.

При обсуждении проблем взаимодействия дидактики и практики часто возникает вопрос: как дидактические идеи реализуются в практике, при каких условиях это происходит?

Возьмем широко известные системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. И та и другая дидактические системы, имея фундаментальное теоретическое основание, были реализованы в практике. Одним из основных условий этого являлось сотрудничество в исследовательских коллективах ученых-теоретиков и практиков, готовых реализовать теоретические идеи. Были созданы, и это очень важно, учебники для

процесса обучения в каждой дидактической системе, обучены педагоги, развивались экспериментальные школы. Можно сказать, это были успешно реализованные научные проекты, которые, однако, были внедрены только в начальную школу и существовали с традиционным обучением.

В настоящее время мы наблюдаем, что последователи данных дидактических систем развивают заложенные их основателями идеи, пытаются привнести их в основную и старшую школы, но нет того напора, активности, «драйва», которые были во время работы основателей этих систем — Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Как современный научный проект сегодня можно рассматривать разработку идей тьюторского сопровождения исследовательским коллективом под руководством Т. М. Ковалевой. Работа в рамках научного проекта характеризуется практически слиянием теории и практики: при решении насущной практической задачи, можно сказать «в полевых условиях», теоретические идеи, существовавшие как общие ориентиры, развиваются, конкретизируясь, наполняясь новым содержанием.

Научные исследования, проводимые в форме проектов, неразрывно связаны с практикой, поэтому вопрос об их внедрении не встает. Они дают приращение знаний, но далее эти знания должны быть структурированы и привнесены в дидактику, в определенный ее раздел с определенными, присущими им, функциями. Такая исследовательская процедура проводится уже в рамках фундаментальной дидактики.

Другой путь развития дидактических знаний отправной точкой имеет фундаментальные исследования, теоретические построения. Во второй половине XX века были разработаны две крупные концепции отбора содержания образования: одна — исследовательским коллективом под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, другая — В. С. Ледневым. Наибольшим инновационным потенциалом обладала культурологическая концепция содержания образования В. В. Краев-

ского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина. Она оказала большое влияние на практику, но полностью реализована не была.

В качестве примеров частичной реализации можно привести отбор содержания образования по физике, проведенный Н. С. Пуршевой на основании главных идей культурологической концепции, дидактических принципов, дополненных частно-методическими принципами [6]; разработку одного из вариантов государственного образовательного стандарта первого поколения по обществознанию Л. Н. Боголюбовым, в котором были выделены в содержании образования ценностные ориентиры, знания, способы деятельности, опыт [7, с. 197]. Однако в окончательном варианте указанные компоненты уже отсутствовали, уступив место традиционному представлению содержания образования как перечня знаний и умений, которые должны быть освоены учащимися. При разработке Федерального государственного стандарта для школы второго поколения культурологическая концепция была использована при отборе фундаментального ядра образования [8].

В каждом из приведенных примеров не было затронуто важнейшее положение указанной концепции — об уровне подходе к содержанию образования, когда оно отбирается сначала в целом, не разделенное на учебные предметы, на уровне общего теоретического представления, затем — на уровне учебного предмета и учебного материала. Совокупность учебных предметов, подлежащих изучению в школе, определяется тем содержанием, которое отобрано на уровне общего теоретического представления (оно называется допредметным, т.е. отобранным до определения состава необходимых предметов).

В настоящее время разработчики концепций учебных предметов и программ вопрос о перечне учебных предметов считают решенным, опираясь при этом на мировую практику, в которой, по мнению М. В. Рыжакова, уже несколько десятилетий набор учебных предметов стабилен. Существующая совокупность учебных предметов была обоснована В. С. Ледне-

вым в его концепции, и им же предсказано введение в учебный план учебного предмета «Информатика», который он называл «Кибернетика». В. С. Леднев показал, что тот набор предметов, который существует в школе сейчас, определяется двумя основными факторами: структурой личности и структурой совокупного объекта изучения. Это объясняет, почему набор предметов стабилен: в XX веке появился только один новый предмет. И структура личности, и структура материи — явления объективные, не зависящие от сознания [4].

Совокупный объект изучения — окружающий мир, который исследуют определенные науки, основы которых и составляют содержание образования. Но к наукам об окружающем мире могут быть отнесены геология, почвоведение, социология, исчезнувшая в последнее время из учебных планов астрономия и т.д. Критерии, по которым разработчики учебных программ отбирают те или иные науки для разработки на их основе учебных предметов, не определены. Вспомним не вписывающиеся в теоретические положения концепции теории В. С. Леднева учебные предметы «Этика и психология семейной жизни», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Основы религиозных культур и светской этики», «Россия в мире» и т.д.

Совокупность учебных предметов, изучаемых в школе сейчас, не является полностью научно обоснованной. Чтобы эта совокупность стала таковой, необходимо процедуру отбора начать с верхнего уровня общего теоретического представления и четко определить, так какое же содержание образования наши ученики должны освоить в результате всего периода школьного обучения. Это и предлагалось сделать в культурологической концепции.

Для того чтобы те или иные дидактические идеи активно развивались и включались в школьную практику, необходимо сочетание нескольких условий: наличие теоретика, выдвинувшего оригинальные идеи, практика, способного эти идеи реализовать, поддержки на государственном уровне, в том числе и финансовой.

Зачастую сейчас автор-разработчик дидактических идей сам и претворяет их в жизнь в локальной опытно-экспериментальной работе в одном или нескольких образовательных учреждениях. А новшества, внедряемые в школы, обходят стороной дидактическую экспертизу. Решения, принимаемые в области образования, не обсуждаются с дидактами. Тем самым увеличивается удельный вес непродуманных, нелогичных и теоретически необоснованных решений.

Как новшества приходят в педагогическую практику? Почему одни приживаются в школе, другие активно отторгаются?

В последнее время система образования находится в перманентном состоянии реформирования, модернизации, инновационного обновления. При этом наблюдаются как бы два направления распространения процессов: одно сверху, от органов управления образованием, назовем это направление вертикальным, другое — среди педагогов — назовем его горизонтальным. Причем, если элементы реформирования, идущие сверху, чаще всего навязываются педагогам и встречают достаточно активное сопротивление, то те или иные инновационные методы, приемы организации учебного процесса, распространяемые горизонтально в форме использования опыта других педагогов воспринимаются более благосклонно и тиражируются.

Наблюдается интересное явление: если процесс развивается по горизонтали, как, например, дифференцированное обучение в конце 90-х годов прошлого века, то он педагогами воспринимается положительно. Но будучи представлен как управленческое решение — профильное обучение (разновидность дифференциации) — тормозится и не внедряется в образовательный процесс.

Попробуем на этом примере разобраться, в чем причины. Когда в конце 90-х годов XX века в российских школах активно начала развиваться дифференциация процесса обучения, педагогическая общественность возлагала на нее решение многих проблем, накопившихся в образовании. Во-первых, переход в сознании общества от понима-

ния ценности личности только как члена коллектива к пониманию ее самоценности привел к осознанию важности учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения, раскрытия их индивидуальности, что в определенной мере давала возможность сделать дифференциация обучения. Во-вторых, дифференциация процесса обучения способствовала усилению его вариативности, т.е. уходу от всеобщей унификации и единообразия. Вспомним, как активно появлялись в то время классы различного уровня обучения, в педагогические массы продвигались идеи уровневой внутриклассной дифференциации (предоставление учащимся права и возможности выбирать уровень изучения материала), в общеобразовательных школах организовывались гимназические классы, классы углубленного изучения отдельных предметов и т.д.

Постепенно инновации по поводу дифференцированного обучения упорядочивались, появлялись методические материалы в помощь учителям, но и активность педагогов в осуществлении дифференциации снижалась.

В чем причина этого? Во-первых, осуществление дифференцированного обучения в любой его форме требует от учителя выполнения дополнительного, иногда довольно значительного объема работы. Если в нормативных требованиях этого нет и дополнительная работа не оплачивается, то выполнение ее осуществляется только «на энтузиазме». Во-вторых, на наш взгляд, существует такое явление, как педагогическая мода, педагогическое увлечение. Какое-то педагогическое явление становится в определенный период модным, о нем пишут, широко используют, изучают, а затем мода проходит, и данное явление либо входит в арсенал педагогической науки и используется наряду с другими, либо не входит, и о нем забывают.

В нормативных документах из всего многообразия форм дифференцированного обучения появилось только профильное обучение: была разработана его концепция, подготовлены методические материалы для

осуществления. Как составляющая часть профильного обучения были нормативно определены элективные курсы.

Но профильное обучение в школах не развивается. Там, где уже были профильные классы, они остаются, а новые школы не спешат присоединяться к реализации профильного обучения. Опять вопрос: почему?

Представим, что в школе один или два 10-х класса, как чаще всего и бывает сегодня. Набрать из 25–50 учеников полноценные классы физико-математического, химико-биологического, гуманитарного и т. д. профилей, естественно, не удастся.

Идея сетевой профильной дифференциации, когда в каждой школе на профильном уровне преподаются отдельные учебные предметы, а изучать другие профильные предметы ученики отправляются в близлежащие школы, объединяясь с учениками этих школ, не получила развития, видимо, из-за сложности ее организационного воплощения. Создание старших школ, в которых работает максимальное количество профилей и обучаются только дети 10–11-х классов, также оказалось недостаточно успешным. Переходить в незнакомую школу ради углубленного изучения предметов ученики просто не хотели, а директора школ не хотели отпускать способных учащихся.

Существует форма профильной дифференциации, которая развивается успешно, но пока только в рамках эксперимента. Вводить ее в практику на нормативной основе органы управления образованием не торопятся.

Это обучение по индивидуальным учебным планам, т. е. по сути мультипрофильная дифференциация. Поясним, о чем идет речь. Старшеклассникам предлагается изучать те или иные базисные предметы на общеобразовательном или профильном уровнях. Ученик может выбрать углубленное изучение на профильном уровне тех предметов, которые ему нравятся или необходимы для дальнейшего обучения, например математики и иностранного языка, физики, литературы и русского языка и т. д. Он сам составляет свой индивидуальный учебный план, не выходя за максимальное количе-

ство часов, которое определено санитарными нормами. Таким образом, создаются группы переменного состава: на занятиях, например математикой, ученик может оказаться в группе, изучающей этот предмет на профильном уровне, а на занятиях русским языком — в общеобразовательной группе. Как отмечают учителя, такое деление эффективно для качественного усвоения материала учениками: те, кто способен, работают на повышенном уровне, и не приходится их тормозить из-за тех, кто не успевает освоить материал. А более слабые ученики также работают в своем темпе, не испытывая ситуаций неуспеха в сравнении с более успешными.

Обучение по индивидуальным учебным планам завоевало положительные оценки и учащихся, и учителей. Почему бы тогда не принять его в нормативной форме как профильное? Все упирается как всегда в финансирование. При обучении по индивидуальным учебным планам необходимо оплачивать дополнительные часы учителям, так как вместо двух классов (50 учеников) могут быть созданы три группы при изучении, например, математики: одна группа — повышенного уровня, две — общеобразовательные. Если на профильном уровне захотели изучать математику 12 человек (это минимальное количество учеников, при котором плановый отдел органов управления образованием разрешает создать группу), то ясно, что оставшиеся 38 человек объединены в одну группу быть не могут, их надо обязательно разделять.

Так почему же профильное обучение не стало нормой? Очевидно, из-за недостаточной проработанности на нормативном уровне способов его реализации, непродуманности финансовой составляющей нововведения.

Новый этап профилизации старшей школы связан с переходом на новые федеральные образовательные стандарты. Возможность выбора учебных предметов заложена в стандартах старшей школы. Реализация этой идеи будет зависеть от того, насколько она будет организационно и методически подготовлена.

Иногда новшество создает, развивает и продвигает сам педагог. Примером являются опорные конспекты В.Ф. Шаталова, коллективный способ обучения В.К. Дьяченко, эвристическое обучение А.В. Хуторского. Распространение такого новшества зависит от энергии автора идей, его умения убеждать и вести за собой.

В конце XX века, как и в начале его, стало модным проектное обучение. Метод проектов известен с конца XIX века. В период своего возникновения он выступал как замена классно-урочной системе, а сейчас выступает как дополнение к ней. Интерес к методу проектов в российской школе возник в связи с недовольством значительной части общества абстрактностью образования, оторванностью его от жизни, практики. Проектная деятельность, которая сейчас получает широкое распространение в школе, дает возможность ученикам приобрести опыт решения проблем, либо лично, либо социально значимых. Эта деятельность прагматична по своей сути, так как ученик должен не просто исследовать проблему, не просто найти пути ее решения, но зачастую и практически решить, создать тот или иной продукт своей деятельности. Решая проблему, ученик осознает, как он может применить ранее полученные знания, приобретает умение работать с информацией — искать ее, анализировать, систематизировать, использовать для решения проблемы. Вместе с тем в процессе проектной деятельности, которая включает самостоятельные наблюдения, экспериментальную работу, практические действия, ученик приобретает новое знание, конструирует его. Это знание становится личностно значимым, так как приобретается самостоятельно, и побуждение к приобретению проистекает не из внешних стимулов, а из внутренних потребностей ученика.

Примером новшества, внедряемого сверху и постепенно преодолевающего сопротивление педагогической практики, является Единый государственный экзамен. Он до сих пор вызывает споры в педагогическом сообществе, недовольство контрольно-измерительными материалами, но

последовательность и настойчивость его введения, учет и коррекция возникающих сложностей, совершенствование инструментов измерения дают свои результаты: все больше выпускников признают положительные стороны ЕГЭ.

Какой вывод следует из вышеизложенного? Если инновация возникает как ответ на насущные проблемы системы образования, несет в себе потенциал, направленный на решение имеющихся проблем, такая инновация востребована. Она зарождается, распространяется, переживает свой пик и либо медленно угасает, либо остается в качестве педагогического инструментария наравне с традиционными методами, формами, средствами учебного процесса.

При этом источники инновационных идей различны: это может быть уже забытое старое, но рассмотренное под новым углом (проектное обучение); авторская разработка, активно пропагандируемая самим автором (опорные конспекты В.Ф. Шаталова), зарубежная педагогическая практика (открытые образовательные технологии, компетентностный подход).

Новшества, вводимые сверху, направленные на реформирование системы образования в целом, ломая сложившиеся образцы и стереотипы, вызывают бурные дискуссии, наталкиваются на сопротивление педагогов. Если новшества проводятся последовательно, педагоги постепенно с ними свыкаются, перестраивая свою деятельность. Главное, чтобы эти инновации не были половинчатыми, когда декларируемые идеи не подкрепляются финансово, и были тщательно теоретически и практически проработаны. А для этого как раз и необходимы дидактические исследования, использование инновационного потенциала дидактических идей.

Из всего вышеизложенного следует, что перспективы развития дидактики связаны с развитием ее как гуманитарной науки, расширением гуманитарного исследовательского инструментария; разработкой различных дидактических подходов (компетентностного, культурологического, технологического и т. д.), выявлением ори-

ентиров построения процесса обучения в каждом; усилением междисциплинарности дидактических исследований с включением в исследовательскую деятельность философов, психологов, социологов, специали-

стов по методике преподавания отдельных предметов; реализацией научных проектов практической направленности и с дальнейшей разработкой фундаментальных оснований дидактики.

Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.
2. Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. — М., 2011.
3. Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003.
4. Леднев В. С. Содержание образования. — М., 1989.
5. Логвинов И. И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). — М., 2012.
6. Пурешева Н. С. Методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе: дис. д-ра пед. наук. — М., 1995.
7. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. В 2 ч. Ч. 1. — М., 2002.
8. Электронный ресурс. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619>
9. Электронный ресурс. URL: <http://metaver.ru/2011/edu2030/>.

I. M. Osmolovskaya

MODERN DIDACTICS AND ITS DEVELOPMENT PROSPECTS

This article contains information about the content and structure of modern didactics, the prospects of its development. It covers interoperability issues and practices identified by the didactics of the role of basic research and scientific projects in the development of the didactic knowledge.

Key words: *didactics, teaching approaches, basic educational research, scientific projects, patterns, methods of research.*

УДК 370 (16)

Л. М. Перминова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТУР, СТАТУС, ПЕРСПЕКТИВЫ

Осмысление теории и практики обучения с позиций неклассического и постнеклассического типов научной рациональности, оказало влияние на современную педагогику. В дидактике обозначились новые тенденции и направления. Среди дискуссионных проблем оказалась инструментальная область дидактики — экспериментальная дидактика. Цель данной статьи — определить методологический контур экспериментальной дидактики, выяснить ее философские основания.

Ключевые слова: *уровни научного знания, научный метод, структура, методология, дидактика, эксперимент, экспериментальная дидактика, методологический контур экспериментальной дидактики.*

С термином «экспериментальная» связано развитие многих наук. Научный смысл экспериментального направления в том, что именно эксперимент является источником и средством получения нового знания — эмпирического, теоретического и даже метатеоретического, если это знание влияет на научную картину мира или может служить предпосылкой в системе умозаключений, приводящих к формулированию нового философского принципа. Экспериментальная наука понимается как инструментальные методы изучения объекта этой науки [1]. Оговоримся сразу, что в статье речь не идет о мысленном эксперименте, рассматриваемом в содержании теоретического уровня научного знания [6], а имеет место попытка выяснить философские основания экспериментальной дидактики.

В последние годы обсуждается вопрос о статусе экспериментальной дидактики (И.И. Логвинов). Полагаем, что ответ на этот вопрос касается определения методологического контура экспериментальной дидактики как возможностей и границ ее применения в свете общих функций научного знания, а также учитывая и специфические функции дидактики.

Обратимся к понятию «метод». Классическая логика определяет: «Метод — путь, совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности, способ достижения отдельных результатов» [3]. Применение того или иного метода детерминировано *целью деятельности, предметом изучения или действия и условиями*, в которых осуществляется деятельность [3, с. 105]. Современная методология, вышедшая за пределы классической научной рациональности, расширяет толкование метода в его детерминантах. Так, А.В. Чусов полагает, что метод и его выбор детерминированы *предметом (предметом исследования), знанием и субъектом* [2]. Здесь цель содержится в скрытом виде и просматривается через призму предмета (предмета исследования), который может быть конкретизирован как угол зрения на объект (В.В. Краевский). Этот взгляд на метод в полной мере применим и к педагоги-

ке, и, в частности, к дидактике. Принципиальное отличие метода от технологии в том, что технология внесубъектна, и именно поэтому воспроизводима в своих алгоритмах любым субъектом-профессионалом; метод же, напротив, как отмечено [2] и будет сказано далее, предполагает субъекта — носителя знания, от которого зависит выбор предмета действия или деятельности.

Поскольку всякий метод опирается на определенное знание, то иногда методом называют научные принципы или теории, например диалектику [2]. В науке не оспаривается методологическая функция научного метода, законов, теорий, принципов философии. В педагогике (дидактике) применяются различные методы познания, имеющие место в структуре научного знания; что касается эксперимента, в педагогике в зависимости от оснований различают естественный, или констатирующий эксперимент (В.С. Цетлин использовала понятия «разведывательный и исследовательский эксперимент»), формирующий; лабораторный и массовый эксперимент — как виды эксперимента. Специфика эксперимента в разных науках подчеркивается указанием на область научного знания: физический эксперимент, химический эксперимент, психологический эксперимент, педагогический эксперимент. В экспериментальной дидактике эксперимент (как общенаучный метод), надо полагать, «центрирует» вокруг себя, во-первых, разные виды эксперимента, применяемые в дидактике (педагогике), во-вторых, предполагает связь его с другими (эмпирическими) методами исследования (беседа, тестирование, опрос, наблюдение, интервью и др.), общенаучными (анализ, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция) — в зависимости от задач исследования. Основанием этой системы является диалектика.

Для дальнейших рассуждений важно определить, как соотносится классификационная триада методов познания с современными представлениями об уровне структуры научного знания. Так, известный ученый, специалист в области логики и методологии С.А. Лебедев выделяет эмпири-

ческое, теоретическое и метатеоретическое знание, представляя их как уровни научного познания, каждый из которых имеет свою структуру [6]. Ученый отмечает: «Научное знание есть в основном результат деятельности рациональной ступени познания (мышления), поскольку, как правило, дано в форме понятийного дискурса. Это относится не только к теоретическому, но и к эмпирическому знанию», — предлагая вслед за В. А. Смирновым различать когнитивные оппозиции «чувственное — рациональное» и «эмпирическое — теоретическое» как противоположности различных видов рационального познания. Размышляя над сущностью эмпирического знания, С. А. Лебедев отмечает, что «сами по себе чувственные данные, сколь бы многочисленными они ни были, в строгом смысле научным знанием еще не являются. В полной мере это относится и к данным научного наблюдения и эксперимента, пока они не получили определенной мыслительной обработки и не представлены в символической или понятийной языковой форме (диаграммы, графики, понятия и предложения эмпирического языка). Необходимо подчеркнуть, что научное знание — в основном результат деятельности объективного сознания, а не рефлексивного... Границы эмпирического познания полностью детерминированы операциональными возможностями формы рационального познания — рассудка» [6, с. 62]. Эти рассуждения необходимы нам постольку, поскольку в сопоставлении со сказанным ранее мы обнаруживаем некоторое противоречие. Оно касается представления эксперимента: с одной стороны, эксперимент относят к общенаучным методам (общенаучному уровню научного знания), с другой стороны — он включен в эмпирический уровень научного знания. Не оттого ли и дидактику называют наукой эмпирической (И. И. Логвинов), которой в то же время присуща методологическая функция по отношению к частным методикам (В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.), которые фактически и должны занимать свое место в системе эмпирического знания. И поскольку в педагогических исследова-

ниях эмпирическое знание присутствует значительно, необходимо рассмотреть его в контексте современных методологических представлений. Современные дискуссии вокруг понятия «знание» (О. С. Анисимов, И. Г. Петров, В. М. Розин) позволяют выстроить его рабочее определение как «результат выполнения детерминант диалогического механизма опредмечивания/распредмечивания объекта познания в его методологической функции».

Обратимся еще раз к характеристике эмпирического научного знания: «Наиболее общим видом эмпирического научного знания являются так называемые феноменологические теории... Являясь высшей формой организации эмпирического знания, феноменологические теории и по характеру своего происхождения, и по возможностям обоснования остаются гипотетическим, предположительным знанием. И это связано с тем, что обоснование общего знания с помощью частного (данных наблюдения и эксперимента) не имеют доказательной логической силы, а в лучшем случае только подтверждающую» [6, с. 64]. Структура эмпирического знания включает протокольные предложения об увиденном (наблюдаемых зависимостях и отношениях), факты, эмпирическое знание, феномены. Философы придают чрезвычайно важное значение «фильтрации сенсорной и другой информации, которая осуществляется под влиянием целевой установки» [6, с. 63]. Кроме познавательной или практической установки, к числу «фильтров» относятся операциональные возможности мышления (рассудка), требования языка, накопленный ранее запас эмпирического знания, интерпретативный потенциал существующих научных теорий. Философ заключает, «что данные наблюдения и эксперимента логически не выводимы из эмпирических высказываний — между ними существуют другие типы отношений: моделирование и интерпретация» и «было бы большой гносеологической ошибкой видеть в эмпирическом знании непосредственное описание объектов реальности или действительности» [6, с. 63]. Ученый отмечает при

этом, что между чувственным (множеством образов) и эмпирическим (множеством высказываний о них, каковыми являются протокольные предложения) нет отношений логической выводимости, — оно имеет место внутри эмпирического знания. Отличие чувственного знания от эмпирического малосущественно, отличие между ними — в степени общности представления одного и того же содержания (знания о чувственно наблюдаемом). Отличие эмпирического знания от теоретического является уже качественным, так как эти уровни знания относятся к существенно различным типам реальности (и добавим, действительности) [6, с. 63–64]. Используя рассуждения С. А. Лебедева, можно сказать, что примером эмпирического знания в педагогике и дидактике является обобщение педагогического опыта как дискурсивное оформление результатов единичных наблюдений, в основе которого находится система или совокупность протокольных предложений (единичных высказываний) о педагогической действительности, полученных через наблюдение и эксперимент. Зададимся вопросом: может ли в рамках экспериментальной дидактики быть получено знание теоретического содержания, т.е. распространяемое на обучение разным учебным предметам? Здесь уместно обратиться к методологическому родству логики и дидактики как основанию логико-дидактического подхода.

Напомним, что методологическое родство логики и дидактики заключается в том, что: 1) логика является *всеобщим гносеологическим инструментарием* в научном и учебном познании; дидактика, имея в качестве важнейшего гносеологического основания диалектику и логику, а также теоретические ориентиры в виде дидактических принципов, методов, форм организации обучения, выполняет *методологическую функцию в отношении методик обучения всем учебным предметам, т.е. учебного познания*; 2) благодаря общим лексическим структурам к описанию («что, где, когда, какой, сколько, как?»), объяснению («отчего, почему, зачем?»), предска-

нию («что будет, если...?»), используемым в научном и учебном познании, диалектической связи методов научного и учебного познания, есть возможность ученику восходить от эмпирического к теоретическому и метатеоретическому уровням научного знания, овладевая структурой и функциями научного знания, 3) гносеологическая и когнитивная универсальность логико-научного и дидактического знания, одним из существенных признаков которой является отсутствие конкретного (собственно предметного содержания, относящегося к какой-либо сфере научного знания в содержании культуры и в содержании образования), делает возможной интеграцию логико-научного и дидактического знания в логико-дидактический подход с присущей ему аксиоматикой. Именно в силу последней позиции известно, что важнейшим требованием в проведении дидактических исследований является апробация положений, касающихся теоретической и особенно практической части исследования, на базе не менее чем двух предметов, — именно потому, что у дидактики нет своего «базового экспериментального» предмета, но есть общий научный язык, касающийся описания и объяснения ее объекта — обучения, включая обучение различным учебным предметам. Это говорит в пользу *интерпретативной силы дидактических теорий*, на которые опираются и дидактические, и методические исследования.

Теперь о дидактических теориях. Принято считать, что дидактические теории — все эмпирические. Это не совсем верно. Например, культурологическая теория содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) не может быть рассмотрена как эмпирическая, ее основу составляет идея о структуре социального опыта и понимание культуры как человеческой деятельности преобразующего характера, обладающей онтологическим статусом, ценностностью, субъектностью (М. С. Каган и др.). Иначе говоря, культурологическая теория содержания образования не является эмпирическим или теоретическим обобщением школьных

учебных планов, имеющих предметный характер [7]. Эта сущностная особенность построения первой теории содержания образования позволила развить ее до философско-образовательных (К. В. Романов) и философско-дидактических обобщений о субъектно-личностном характере результатов обучения (Е. Н. Селиверстова) и предметно-дидактических модальностях — методологических предпосылках вариативности в обучении, включая сам феномен обучения [10; 11].

Учитывая органическую (ценностную) связь образования и обучения (обучение — системное средство решения задач образования, воспитания и развития субъекта), общенаучный статус эксперимента, связанного с необходимостью использования методов теоретического уровня научного знания — анализа, синтеза, обобщения (например в интерпретации результатов эксперимента), а также абстрагирования, теоретического моделирования, — в содержании которых имеют место основные логические операции теоретического мышления — идеализация и интеллектуальная интуиция как предвосхищение возможного, — позволительно заключить, что **экспериментальная дидактика** может рассматриваться как *инструментальная область дидактики, выполняющая функцию метода в рамках не только эмпирического, но и теоретического уровня научного знания применительно к обучению и образованию.*

Исследования в русле экспериментальной дидактики должны развертываться с учетом принципов научного познания в русле логики эксперимента (П. В. Копнин, Л. Я. Зорина) и включать следующие элементы: 1) цель эксперимента, 2) методика эксперимента (условия, установки и процедуры измерения), 3) результаты эксперимента и их фиксация, 4) интерпретация результатов в рамках известных теорий, законов, 5) выводы. Эти структурно-логические характеристики эксперимента соотносятся с современными представлениями о методе, его предпосылках и его аспектах — *субстратным и функциональным*: «Метод в субстратном аспекте — это

система указаний (детерминанты — Л. П.) на выборы условий субъективного отношения к некоторому материалу, относящиеся к а) условиям его представления, б) условиям организации результатов; в) возможным действиям; г) средствам действий», — пишет А. В. Чусов, — и далее: «Метод в функциональном аспекте — это система регулятивов, определяющих выбор действий по преобразованию данных и знаний, ведущих к некоторому типичному результату» [2, с. 60]. Эти позиции раскрывают сущностную сторону структуры, содержания и логики эксперимента. Логика эксперимента не является вариативной: ее инвариантные элементы выполняются строго последовательно, при этом не исключается прикидка результата.

Однако если результаты дидактического эксперимента могут быть экстраполированы не только на область обучения, но и в сферу образования (общего, профессионального) или же могут быть соотнесены с метатеоретическим (для нас — метадидактическим, философским) уровнем научного знания, или же объяснены с позиций «более высокого» типа научной рациональности, вероятно, можно говорить о том, что педагогическое знание, полученное в рамках экспериментальной дидактики как инструментального метода, расширяет ее научные границы до метатеоретического уровня.

Важнейшую роль в характеристике метода как инструмента познания и преобразования играет контекст принципов познания и критериев научности знания, полученного с помощью того или иного метода. Этот вопрос обстоятельно рассмотрен академиком А. М. Новиковым [9]. Так как нет единственного, универсального метода исследования, и эксперимент не является таковым, а всегда сопрягается с другими методами исследования в целях получения объективных как истинных результатов, то тем самым предусматривается обязательность учета *принципов* научного познания: детерминизма, дополненности/комплементарности, адекватности, проявление которых в педагогических и дидактических

исследованиях имеет свои особенности в силу чрезвычайной сложности педагогических явлений и процессов, что отмечают практически все ученые-педагоги.

Соответственно следует оговорить вопрос о *критериях* научного знания, получаемого в сфере экспериментальной дидактики. Их минимальный набор, выделенный В. В. Ильиным и А. Т. Калининским, характеризуется в работе [9]. К ним относятся *истинность, интерсубъективность и системность*. С позиции современных представлений о научном методе, предпосылочно включающем субъекта-исследователя, педагогические/дидактические исследования отличаются «двусубъектностью», т.к. любое педагогическое явление, педагогический факт «сущностно окрашен» наличием субъекта, с учетом которого задаются условия метода, например того же эксперимента. Поэтому если *истинность* знания фиксируется некоторым видом научного знания (понятие, научный факт, закон и др.) или же речь идет о тенденциях, закономерностях, то в педагогических исследованиях нередко требуется большой массив данных. Именно поэтому в использовании педагогического/дидактического эксперимента необходимо включить такие его виды, как массовый эксперимент и лабораторный эксперимент как границы выборки данных. Массовый эксперимент позволит определить основные тенденции как зависимости; лабораторный эксперимент позволит выявить и установить «тонкие», специфические особенности условий в достижении цели эксперимента и связать их с условиями исследования и условиями обучения (методами и приемами предъявления учебного материала, способами его изучения и др.), то есть уточнить субстратный аспект и метода исследования (эксперимента), полнее используя функциональный аспект метода (дидактические нормативы как регулятивы) и теоретические методы (анализ, синтез, обобщение и др.) в истолковании результатов и исследования, и обучения. В этой особенности дидактического метода, в частности эксперимента, проявляется его двусубъектность.

Этот момент связан с другим критерием — *интерсубъективностью*, т.е. общезначимостью научного знания (результата), его воспроизводимостью и воспроизводимостью условий его получения. (В этом плане целесообразно вспомнить дискуссии о «методе Шаталова», а фактически о его методической системе, которую нередко ошибочно относят к технологиям).

Что касается критерия *системности*, то здесь экспериментальная дидактика определенно располагает такой возможностью, поскольку в ее теоретическом арсенале имеются собственные научные теории, а также имеет место тесная связь с другими науками, в которых инструментальный базис, использующий приборы, технику, позволяет получать серийные данные (психофизиология, нейрофизиология, психологический эксперимент и др.), предполагающий сложную математическую обработку результатов. Определенно можно говорить о том, что педагогический эксперимент должен предусматривать более гибкие, «тонкие», дифференцированные условия, чем это принято делать. Именно поэтому в педагогике/дидактике сочетаются разные виды эксперимента. Вероятно, в процессе замысла об эксперименте и в ходе интерпретации его результатов следует принимать во внимание понимание научного метода в рамках классической и современной (неклассической, постнеклассической как человекоразмерной) традиции. В свете сказанного представляются возможными следующие выводы-предположения.

1. Специфика гуманитарного/педагогического знания такова, что в нем имеют место и однозначность, и вероятностность проявлений, особенно это касается интерпретации результатов, полученных экспериментально. По-видимому, в их характеристике следует использовать и классический и неклассический подходы как взаимно дополняющие друг друга (принцип комплементарности), учитывающие двойственную, т.е. объектно-субъектную сущность ученика.

2. Истинность гуманитарного знания не может быть доказана только в интерпрета-

ции его с неклассических или постнеклассических методологических воззрений.

3. В силу специфичности/**двусубъектности** дидактического эксперимента как метода, требующего применения таких его видов, как массовый и лабораторный эксперимент, полученные результаты следует истолковывать (объяснять) и с позиций однозначности, показывая ее границы как предел возможного, и в контексте «интервала допустимых значений».

В условиях экспериментальной дидактики есть возможность точнее ответить на эти вопросы, задаваясь специальной целью, т. е. создавая специальные условия с последующей их экспериментальной проверкой.

Изучение условий обучения для наилучшего развития учащегося (учащихся), учитывая нормативные рамки времени обучения (или же, напротив, еще более пристально изучая их) — непреходящая задача дидактики, и экспериментальная дидактика может наилучшим образом способствовать оптимизации учебного/образовательного процесса, индивидуализации и дифференциации в обучении, в решении задач подготовки учителя, в обеспечении преемственности обучения между школой и вузом.

Философами установлено, что в содержании научного знания имеют место различные методологические и логические правила, требования, императивы. С. А. Лебедев выделяет в метатеоретическом уровне научного знания два подуровня: общенаучное знание и философские основания науки. Общенаучный уровень знания состоит из общенаучной картины мира и общенаучных методологических, логических и аксиологических принципов [6, с. 70]. Не останавливаясь на характеристике каждого из элементов, представляющих вполне самостоятельный и чрезвычайно актуальный интерес для педагогики и дидактики на современном этапе их развития, отметим, что для педагогики и всех отраслей педагогического знания вопрос о целях и ценностях научного познания является главным в характеристике их философско-методологических предпосылок. И если внутренние ценности науки в виде идеалов и норм

научного исследования [4; 5; 6] должны быть однозначно приняты всеми науками в равной степени, то «внешние аксиологические ценности науки, которые направлены вовне науки и регулируют ее отношения с обществом, культурой и их различными структурами, среди которых важнейшими выступают практическая полезность, эффективность, повышение интеллектуального и образовательного потенциала общества, содействие научно-техническому, экономическому и социальному прогрессу общества, рост адаптивных возможностей человечества в его взаимодействии с окружающей средой и др.» [6] являются безусловно значимыми целевыми ориентирами для исследовательского поля экспериментальной дидактики. Факт открытия в образовании новых гуманитарных смыслов как полифункциональности образования в структуре человеческой деятельности (Л. Н. Лесохина, 1991) с использованием широкого социально-дидактического эксперимента доказывает необходимость изучения не только дидактического эксперимента, но и экспериментальной дидактики в отношении ее возможностей в контексте метатеоретического научного знания.

Таким образом, экспериментальная дидактика может рассматриваться в статусе инструментального метода не только на эмпирическом, но и на теоретическом уровне. На это, повторим, указывает наличие в ее содержании *предпосылок метода (предмета, знания, субъекта)* и аспектов, имманентно присущих ей — *субстратного и функционального аспектов*, возможность и необходимость опоры на *принципы научного познания, применимость критериев научного знания*. *Все эти позиции, как мы знаем, имеют место в содержании и логике дидактического эксперимента — инструментальной основы экспериментальной дидактики (в субстратном аспекте), а теоретические ориентиры как регулятивы (функциональный аспект метода), нормирующие его выполнение, содержатся в дидактике как теории обучения*. Потому экспериментальная дидактика может рассматриваться в статусе метода (функционально) с учетом

ее возможностей получения знания, относящегося ко *всем трем уровням* структуры научного знания применительно к объекту дидактики — **обучению**. (Вероятно, эта структурно-методологическая триада — эмпирическое-теоретическое-метатеоретическое — подразумевалась И. И. Логвиновым, высказавшем далеко не бесспорное мнение о составе дидактики как науки, включающей «философию образования, теорию обучения, педагогическую инженерию» (См.: Лукацкий М. А. Постоянно действующий теоретико-методологический семинар при Президиуме РАО // Педагогика. — 2012. — № 4).

С точки зрения знания о методе экспериментальная дидактика должна быть исследована на специфику отражения в ней таких методологических компонентов, характеризующих структуру метода, как «*категории метода, принципы метода, начало метода, логика метода, тип результата*» — в контексте ее предметной области. Проблемы структуры метода исследовали, начиная с древнегреческих ученых (Аристотель, Платон), Гегель, К. Маркс, Э. В. Ильенков и др. К категориям метода относятся цель, операции и действия, способы фиксации результатов (например графические, количественные, качественные и др.), «различая метод исследования и метод изложения» (А. В. Чусов). Принципы метода как «основания выбора (на разных уровнях построения модели)» — (например, непротиворечивость и взаимная неисключаемость оснований); начало метода («истинность, фактичность или реальность») — эти признаки структуры метода имеют место в проведении дидактического эксперимента. Это же касается и таких характеристик метода, как логика метода («типичные связи содержательных компонентов познания») и тип результата, который «фактически не определен и, тем не менее, неявно предположен» [2].

Что касается предметной области экспериментальной дидактики, то, надо полагать, этот момент в немалой степени влияет на определение ее методологического контура. Предметом экспериментальной

дидактики должны быть экспериментальные методы (инструментарий) изучения фактов, феноменов и закономерностей обучения во взаимосвязи субстратного и функционального ее аспектов. Методологический контур экспериментальной дидактики может также задаваться уровнем решаемых проблем: 1) решение проблем, лежащих в плоскости взаимосвязи нового эмпирического и известного теоретического знания, позволяет получить результат прикладного значения (например исследования, связанные с теорией активизации учения школьников); 2) решение проблем, находящихся в плоскости взаимосвязи эмпирического, теоретического и метатеоретического уровня дидактического знания (проверка истинности новой теории или ее элементов), позволяет получить результат теоретического, методологического и технологического/прикладного значения, т.е. существенно изменить подход к объекту на основе новых знаний о предмете (предметной области). Примером может служить исследование педагогических/дидактических условий использования предметно-дидактической модальности в процессе освоения ФГОСов 2-го поколения.

Предметно-дидактическая модальность — новый элемент состава содержания в культурологической теории содержания образования, представляющая собой вариативную интеграцию четырех известных элементов культурологического инварианта состава содержания. Теоретически обоснованы и выделены базовая модальность, деятельностная, ценностная/смысловая и субъектно-личностная модальности как функционально неоднородные структуры в отношении элементов состава содержания образования [10; 11], которые должны проверяться экспериментально и оцениваться в соответствии с научными критериями.

Обращение к дидактическому эксперименту с новых методологических характеристик научного метода и уровней научного знания не означает, что возникшие вопросы будут решены исчерпывающе и однозначно, но, безусловно, их решение

будет способствовать получению знания уточняющего характера, позволяющего глубже и конкретнее формулировать условия и дидактического исследования, и обучения. И еще о понятиях «дидактический эксперимент» и «экспериментальная дидактика». Дидактический эксперимент не есть экспериментальная дидактика, но является ее элементом в разных его частных проявлениях (видах). Полагаю, что экспериментальная дидактика по сравнению с дидактическим экспериментом позволяет ставить и решать более широкий класс исследовательских задач в системе уровней научного знания и получать результаты, которые могут быть осмыслены соответственно также на всех уровнях научного знания применительно к дидактике и обучению. Например, общенаучный подуровень метатеоретического уровня, по С. А. Лебедеву, может быть описан научной картиной мира, составляющей основу мировоззрения человека. В научной картине мира находят отражение составляющие наук: а) знания, методы, ценности, б) виды научного знания, входящие в системную структуру научной теории, принципы в их специальной научной онтологии (гуманитарное, естественнонаучное знание, математическое и др.— о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве как объектах исследования). Од-

нако в научной картине мира (НКМ) не упоминаются такие ее важнейшие составляющие, которые должны быть осмыслены субъектом как единственные системные средства познания — *обучение и образование*, без которых НКМ не может быть сформирована. Нет, о роли образования и обучения говорится в научных статьях, монографиях, учебниках по педагогике и дидактике, но эти феномены не поднимаются в педагогике и дидактике до уровня их несомненной принадлежности к феноменам, знания о которых входят в содержание научной картины мира выпускника школы, что влияет и на мотивацию учения, и на учебную деятельность, и на ее результаты, и на рефлексию их с позиций приоритетности ценностей жизни. Потому что только понимание и принятие обучения и образования как гуманитарных целостностей и ценностей в жизни человека, в нашем сознании, а не только в рамках фрагментарного осмысления их сторон, человек может участвовать в жизненно важной программе «Образование через всю жизнь». Данное высказывание, являясь личным убеждением автора, должно быть проверено (как гипотеза) и доказано (либо опровергнуто) с позиций экспериментальной дидактики как целостности инструментального характера, в которой дидактический эксперимент займет определенное место.

Литература

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М., 1987.
2. Чусов А. В. О перспективах развития методологии науки: моделирование, объективация, общая структура метода // Вопросы философии. — 2012. — № 1.
3. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского и др. — М., 1991.
4. Лекторский В. А. Рациональность как ценность культуры // Вопросы философии. — 2012. — № 5.
5. Степин В. С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. — 2012. — № 5.
6. Лебедев С. А. О структуре научного знания // Вопросы философии. — 2010. — № 1.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1983.
8. Романов К. В. Культурная антропология и семья. — СПб., 2003.
9. Новиков А. М. Методология образования. — М., 2006.
10. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. — 2012. — № 6.
11. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Проблемы современного образования. — 2012. — № 3 // <http://www.pmedu.ru>.

L. M. Perminova

THE EXPERIMENTAL DIDACTICS: METHODOLOGICAL OUTLINE, STATUS AND PROSPECTS

Understanding of the theory and practice of learning from the position of a non-classical and post-non-classical type of scientific rationality, have had an influence on modern pedagogy. In didactics new tendencies and directions have emerged. In the circle of discussion problems there appeared instrumental area of didactics — experimental didactics. The purpose of this article is to define the methodological outline of experimental didactics, find out its philosophical foundation.

Key words: *levels of scientific knowledge, scientific method, structure, methodology, didactics, experiment, experimental didactics, methodological outline of experimental didactics.*

УДК 370 (091)

Е. А. Плеханов

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена анализу методологических и теоретических возможностей, которые открываются при феноменологическом подходе к проблемам образования и воспитания. Предпринимается попытка прояснения концептуальных оснований постнеклассического педагогического знания, маркируемого термином «феноменологическая педагогика».

Ключевые слова: *феноменология, педагогика, образование, интенциональность, интерсубъективность, опыт, жизненный мир, структуры повседневности, седиментация значений.*

Попытки экспликации феноменологических смыслов образования и педагогической деятельности сегодня вряд ли могут вызвать принципиальные возражения. Во-первых, феноменология уже приобрела академическую респектабельность в качестве методологической легитимации широкого круга когнитивных наук — психологии, социологии, этики, эстетики, лингвистики и других. Во-вторых, обсуждать возможность рецепции идей «нового» трансцендентализма со стороны педагогической рефлексии — значит «ломиться в открытую дверь». Опыт такого восприятия с целью философского решения «неизбывных» проблем воспитания и образования достаточно богат, о чем свидетельствуют труды не только классиков феноменологии — М. Шелера, М. Мерло-Понти, Э. Финка, О. Больнова, но и многочисленные работы зарубежных ученых, представляющих так называемую

феноменологическую педагогику (В. Лох [W. Loch], М. Лангевельд [M.J. Langeveld], Й. Дерболав [J. Derbolav], С. Штрассер [S. Strasser], Н. Битс [N. Beets], М. ван Манен [M. van Manen], К. Мэйер-Дравэ [K. Meyer-Drawe], Э. Крайк [E. Kreick], Д. Дентон [D. Denton]) [1].

Феноменологическая педагогика — это та область междисциплинарного знания, где встречаются интересы представителей двух научных сообществ. При этом векторы такого интереса, как правило, не совпадают. Изучение образования для философа-феноменолога чаще всего продиктовано сугубо научными целями. Потребности же учителей, воспитателей и родителей имеют преимущественно практический характер. Поэтому чтобы определить точки соприкосновения интересов, необходимо отдавать себе ясный отчет в эвристических возможностях феноменологической

эпистемологии в том, какие новые возможности открываются на этом пути перед теорией и практикой образования. Можно согласиться с теми зарубежными и отечественными исследователями (М. Лангевельд, М. Ван-Манен, К. Мэйер-Дравэ, И. Т. Касавин, Н. М. Смирнова), кто настаивает на непродуктивности трансляции общих положений трансцендентальной феноменологии в сферу конкретно-научного знания. В этой связи достаточно указать на не слишком удачный опыт тех последователей Э. Гуссерля (Э. Штайн, Г. Уолтер и др.), которые полагали, что конкретные проблемы социальных наук можно разрешить путем непосредственного приложения к ним феноменологического метода. Такое некритическое применение отдельных принципов и понятий феноменологии без учета предметной специфики различных областей научного знания не могло не вызвать со стороны их представителей недоверия к феноменологии в целом. «Это, — отмечает Н. М. Смирнова, — свидетельствует о том, что феноменологические идеи способны эффективно воздействовать на когнитивные стили социальных наук на уровне *философских оснований* теории, лишь частично преломляясь в ее исследовательской «технике» [2]. Вместе с тем ограничение компетенции феноменологической эпистемологии только задачами методологического «сопровождения» когнитивных наук, состоящего в экспликации генезиса и смысловой наполненности их базовых понятий, представляется недостаточным, в том числе и с точки зрения ожиданий «практической педагогики».

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на вопрос о том, что мы понимаем под феноменологией. Вступив в союз с широким кругом философских течений, таких как экзистенциализм, психоанализ, герменевтика, философия жизни современная феноменология утрачивает четкие и строгие очертания научной методологии, сообщенные ей Гуссерлем. Ни для кого не является секретом, что первоначальная версия феноменологии разрабатывалась в качестве рационального метода исследо-

вания сознания, метода наиболее адекватного специфической природе изучаемого предмета. Поэтому многочисленные попытки расширить объект феноменологического анализа путем отнесения к сфере сознания эмотивно-чувственных, витально-телесных, бессознательных и других иррациональных элементов внутреннего опыта заставляют усомниться в их соответствии важнейшему принципу беспредпосылочности. Во всяком случае необходима убедительная аргументация в пользу того, что такого рода образования обладают природой интенциональных предметов, т.е. предметов, конституированных механизмами нашего *сознания*.

Полагая известные ограничения интенциональному анализу, мы получаем возможность определить предмет феноменологии образования как состояние индивидуального сознания в установке обучения, приобретения новых сведений, ценностей и социального опыта. Традиционная педагогика стремилась опереться на психологию, не без оснований заявляя о себе как о прикладной, практической психологии в области обучения и воспитания. В этом смысле гуссерлевская критика эмпирической психологии относится и к научной дидактике. Идея чистой, трансцендентальной психологии может быть продуктивно использована для построения феноменологической педагогики. Эйдетика образования здесь выступает формой феноменологического опыта, в котором раскрывается инвариантная структура индивидуальной субъективности в модусе освоения знаний, норм и практических действий. Локус образования лежит в горизонте смысловых интересов и потребностей личности. Поэтому когнитивная феноменология образования призвана эксплицировать состояния Я-центра (Его, познающего в соответствии с целями обучения) на основе конститутивного синтеза восприятий, памяти, образного и логического мышления, воображения.

Поскольку образование как интенциональный процесс осуществляется субъектом в горизонте Других Я, недостаточен

его чисто эгологический анализ. Образование есть введение нашего Я в потенциально бесконечный мир персонифицированного знания и ценностей. Степень реальности Других Я, обусловленная их тематизацией из общего горизонта интересубъективности, может быть весьма различной, но в любом случае установка в образовании на диалогичность является необходимой для сохранения феноменологической континуальности, связывающей нашу субъективность со сферой культурно-исторического опыта. Интересубъективная феноменология образования становится содержательной при условии осмысления обучения и воспитания как процесса субъект-субъектных взаимоотношений, как конституирования индивидуальной субъективности в духовном сообществе людей.

Учитывая, что методологическая роль феноменологии в отношении конкретно-научного знания реализуется в неклассическом типе междисциплинарного взаимодействия (И. Т. Касавин), наиболее показательный пример которого демонстрирует «феноменология социального мира», открывается еще одно перспективное направление феноменологии образования.

В социальной феноменологии А. Шюца, ознаменовавшей переход от трансцендентального когнитивизма Э. Гуссерля к «реализму» мира естественной установки, социологически релевантным гуссерлевскому понятию «идеальная схема предметности» выступает понятие «фундаментальная типизация обыденного мышления», обозначающее акт рефлексивного схватывания «субъективного как типичного объективным образом». Именно когнитивный механизм типизации лежит, по убеждению А. Шюца, в основе актов распознавания, идентификации и понимания новых ранее не встречавшихся в нашем опыте объектов и ситуаций. Понятия «типизация», «седиментация значений», «референция», «интерпретативная схема» [3] и другие становятся опорными пунктами теории социальной реальности и одновременно выступают в качестве инструментария социально-феноменологического познания. Таким образом, исследо-

вание смысловых структур повседневного мира одновременно сопровождается конституированием эпистемологического аппарата и понятийно-терминологического языка, адекватных задачам их феноменологической дескрипции.

Однако то, что справедливо в отношении социального мира в целом, верно и в отношении мира образования как одного из «регионов» данной «конечной области значений». Социально-эпистемологический смысл феноменологии образования состоит в том, что, концентрируя внимание на фундированные в мире повседневности дорефлексивные смыслы воспитания и образования, она должна выступить не только в роли критики педагогических теорий с точки зрения их собственных неявных предпосылок, но и в функции углубления и конкретизации социальной теории жизненного мира.

Что же в таком случае означает феноменологическая критика оснований педагогической теории и практики? Как известно, кантовский критицизм, традицию которого Гуссерль продолжил и развил, состоит в методическом исследовании явления, взятого в его сущностной, чистой форме. Такой же смысл имеет призыв основателя феноменологии зафиксировать вещи в их эйдетической явленности сознанию, в их собственном, изначальном, теоретически доинтерпретативном виде. Нормативное для науки требование объективности здесь означает приведение рефлексивного мышления в соответствие со спецификой познаваемой предметной области. Созвучная феноменологическому принципу беспредпосылочности мысль о том, что педагогике необходимо иметь собственное представление о воспитании и образовании, отчетливо сформулированная в работе Г. Ноля «Педагогическое человековедение», составила основу широкой исследовательской программы. Однако ее осуществление, предпринятое с позиций как философской антропологии, так и феноменологической педагогики, столкнулось со значительными трудностями эпистемологического порядка.

Безусловно, важная задача целостного изучения сложного феномена образования в педагогической антропологии (Г. Ноль, Г. Депп-Форвальд, О. Больнов и др.) решается исходя из философского понимания сущности человеческого бытия. Проблемы образования осознаются не в многообразии конкретно-педагогического знания, а во всеобъемлющей «философии образования», которая систему ценностных ориентиров для педагогической практики формулирует на основе метафизического учения об экзистенции. Движение педагогической антропологии по пути, намеченному М. Шелером и М. Хайдеггером, совершенно закономерно привело к разрыву между философскими выводами, имеющими нормативно-аксиологический, прескриптивный характер, и конкретными педагогическими ситуациями, реальной образовательной и воспитательной практикой.

В качестве реакции на нередуцируемую метафизичность педагогической антропологии можно рассматривать школу феноменологических исследований Utrecht. Ее признанный глава М. Лангевельд настаивал на том, что педагогическое познание не должно вести к абстрактному теоретизированию, санкционирующему контроль над воспитательной ситуацией при помощи рациональной теории. Это не означает отрицания или недооценки педагогической рефлексии. Напротив, трактуя отношения между взрослым и ребенком как отношения интересубъективные, Лангевельд отводит рефлексии центральное место в определении нормативного и прагматического контекстов педагогической реальности, которые имплицитно принадлежат структуре общего жизненного мира. Не случайно на авансцену эмпирической феноменологии Лангевельда выдвинулись проблемы профессионального самосознания педагога, а также исследование переживания ребенком педагогически значимых для него ситуаций (обучения, уединенности, игры и др.). По мнению М. Ван-Манена, для дескриптивной педагогики характерны: 1) обращенность преимущественно к повседневному жизненному опыту, а не к эпи-

стемологическим, онтологическим и метафизическим вопросам; 2) нормативная ориентация, а не стремление к ценностной нейтральности социального знания; 3) приоритетность в исследованиях конкретной тематики перед теоретическими обобщениями; 4) убежденность в том, что от исследователя-феноменолога требуются как навыки теоретической рефлексии, так и ярко выраженные индивидуальные способности [4]. Последнее особенно симптоматично, поскольку локализация внимания на педагогических ситуациях, изолированных от контекста социального мира, оборачивается недооценкой эпистемологического сопровождения феноменологической педагогики.

Более перспективной представляется разработка педагогических проблем с позиций социальной феноменологии. Поскольку феноменологию образования можно рассматривать в качестве одной из региональных онтологий жизненного мира, то терминологическо-понятийный аппарат социальной феноменологии оказывается эпистемологически релевантным задачам конституирования тематического поля феноменологической педагогики. При этом при анализе новой предметной области неизбежно должна происходить дифференциация и спецификация базовых социологических понятий, «сдвиг» и углубление их смыслов в соответствии со своеобразием образования как одного из видов социальной деятельности.

Постановка вопроса об образовании в свете социальной эпистемологии — это обращение к специфическому роду человеческой практики вне абстрагирования от смысла ее протекания, имеющая целью прояснение истоков совершающегося опыта и позволяющее понять генезис человеческой субъективности. Развертывание педагогического знания в контексте фактической интересубъективности социального опыта позволяет снять постоянно продуцируемый философско-педагогическим мышлением комплекс противопоставлений — социального и индивидуального, развития и формирования, воспитания и обучения, школы и жизни, теории и практики. Пре-

одоление этой дихотомичности является прерогативой не сознания, а существования, не рациональной диалектики мышления, а смыслополагающей диалектики интерессубъективности.

Имплицитированные в структурах жизненного мира педагогические отношения являются отношениями акцентированной интерессубъективности, благодаря чему воспитание и образование способно принимать на себя гуманизирующее предназначение. Однако интерперсональные акты необходимо асимметричны. В педагогических отношениях «Я-Другой» конститутивно доминирующим является Другой, что и служит источником гетерогенности (но не антиномичности) всех структурно-смысловых элементов образовательного и воспитательного процессов, конкретизирующихся как единство индивидуального и социального, подчинения и господства, эмансипации и солидарности, духовности и телесности, одиночества и коммуникативности, озабоченности собой и открытости другим и т.д. Так, амбивалентность важного для педагогики феномена социализации фиксируется в том, что социальность в качестве ближайшей для индивида сферы всецело не полагается индивидуальным Эго, а является фундаментом индивидуального существования; Я же всегда проявляет себя как конкретная интерессубъективность, ситуативное Я, которое в какой-то мере не может не быть «присвоено» Другим.

Педагогический процесс как процесс становления человеческой личности обнаруживает не только структурно-функциональное (синхроническое), но и онтогенетическое (диахроническое) измерение. Означенные выше оппозиции выступают моментами синкретичного целого лишь в состоянии исходной погруженности потенциальной субъективности в мир нетематизированного ею внешнего опыта. Другой как онтологическая предзаданность, репрезентирующая культурные смыслы социума, образует универсальный контекст генезиса индивидуальной субъективности. Становление идентичности и социальности на-

ходит объяснение, по мнению К. Мэйер-Дравэ, в экзистенциальной потребности к восполнению не-эгологичности Я, так как персональная интерессубъективность на всех этапах остается открытым и незавершенным проектом соконституирования Другим. Генезис индивидуальной социальности разворачивается как резонирующий процесс прогрессирующей дифференциации в системе отношений «Я-Другой» с последующей седиментацией приобретенного опыта в конфигурациях индивидуальной субъективности. Вместе с тем личностное развитие не может быть исчерпывающе описано в виде кумулятивного приращения и расширения сферы индивидуального опыта. Индивидуальная историчность (биографичность) коррелятивна как фазам биологического развития, так и ситуативности жизненного пути личности. Первое обстоятельство отсылает феноменологическую педагогику к концепту телесности (М. Мерло-Понти) в качестве органа позиционирования Я в природном и социальном мире, а также в функции допредикативной схемы интерпретации интерессубъективного опыта. Социальная ситуативность, понимаемая как «способ социального структурирования, которое ставит под вопрос границы действия, т.е. действующие нормы и требует от обучающихся эмансипации, т.е. освобождения от ритуальных форм поведения, превращающихся в непродуктивные шаблоны» [5], в педагогическом процессе обусловлена сменой ведущих форм деятельности (игра, учеба, труд). Переход от одной из них к другой прерывает процесс дифференциации опыта и требует интеграции элементов опыта на новом социально-смысловом уровне. Поэтому обучение осуществляется как релевантное новой жизненной ситуации переструктурирование горизонтов индивидуального опыта. Вместе с тем адаптация к изменившемуся контексту социальности переживается Я как кризис идентичности, сопровождающийся одновременно обесцениванием обжитых смыслов и открытостью новым возможностям. Таким образом, дескрипция логики диахронического конституиро-

вания жизненного опыта, в котором акты интеграции и интерпретации смыслов преобладают над синхроническими актами дифференциации и седиментации, составляет важнейшую задачу феноменологии образования.

Коснемся еще одной «навязчивой» для педагогики дихотомии — «школа и жизнь», «теория и практика». В отличие от классических гносеологий феноменологическая эпистемология исходит из презумпции непрозрачности семантических структур повседневной жизни и донаучного опыта для рациональной рефлексии. Одна из причин этого в том, что научная рациональность — это скорее интересубъективная структура конкретно-исторического мышления, чем ипостась абсолютного разума. Поэтому в действительности существует не тотальная разумность, а множественность рациональностей, организующих наличные в социальном мире практики, в том числе и практики образовательные. Любое знание, претендующее на экспликацию «объективной логики» педагогического процесса и нормативно организующее институциональную систему образования, деформирует живую фактичность воспитания и обучения. Конкретная практика никогда исчерпывающе не вписывается в ее теоретическую конструкцию, поскольку ее релевантности остаются фундированными в неупорядоченном, допредикативном, анонимном слое жизненно-повседневного опыта. Поэтому феноменология образования, отказываясь от конструирования абстрактно-всеобщих теорий образования и воспитания, ставит перед собой реалистические цели легитимации тех педагогических практик, которые изначально укоренены в горизонтах наличного жизненного мира. Расширение проблемного поля данной области междисциплинарного знания ведет к обогащению как педагогики, так и социальной феноменологии.

Еще один аспект феноменологии образования обнаруживается тогда, когда под образованием понимается педагогически ориентированная деятельность социума, создающего систему институционального

обучения и воспитания. История европейской педагогики и школы, рассмотренная с феноменологических позиций, позволит нам явить внутреннюю логику и смысл тех трансформаций, которые претерпевало образование в связи с общей эволюцией западной культуры и особенно с тех пор, когда конституирование внутренней формы социальных институтов образования оказалось связанным с утверждением теоретической установки в отношении человека и окружающего мира. В этом случае феноменология образования может представлять собой реконструкцию духовно-культурной формации Европы, в структуре которой символы *образа* (образ-ование) и света (про-свещение) являются ключевыми смысловыми координатами. Если образование, а точнее образованность, понимать как особую форму рациональности, формирующую духовный тип западного человека, то историческая судьба Европы окажется непосредственно связанной с ценностями рационализма Нового времени.

Феноменологический анализ концептов «образованный человек» и «образованное общество», сложившихся в новоевропейском сознании, вводит нас в центр культурологической проблематики, столь актуальной для понимания исторической роли и места Европы в современном многообразном культурном мире. Сегодня вслед за Гуссерлем мы должны отдавать себе отчет в том, что в постклассическую эпоху состоятельность духовного образа Европы, а вместе с ним и рационалистического канона образованности, оказалась проблематичной.

Если человек XVII–XVIII веков мыслил себя стоящим перед лицом разумно и, следовательно, антропоморфно устроенного мироздания, то современный человек все более обнаруживает неподатливость и неподвластность ему вещей. Мир не может быть всецело редуцирован к конструктам разума; вещи имеют собственный язык, смысл которого до конца рационально непостижим. Реальное уже не может полагаться как рациональное. Поэтому образованность теряет силу гаранта единства

человека и мира. Ширящийся зазор вынуждает нас к поиску в рамках феноменологии более широких оснований человеческого бытия. В этой ситуации смысл уже не может быть отождествлен с истиной, а образованность — с рациональностью в ее классическом понимании. Первым шагом на пути к современному образованию должен стать

отказ от отождествления Другого с собой, что открывает возможность диалога с миром и реституирования реальности во всем многообразии ее перспектив. Умение общения на языке диалога позволит человеку расширить горизонт интерсубъективности, что так необходимо в современной ситуации глобализации образования.

Литература

1. См.: Ван-Манен М. Исторические заметки о феноменологической педагогике // Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций. — Владимир-Nanover, 2007. № 8. — С. 193–213.
2. Смирнова Н. М. Социальная феноменология в изучении современного общества. — М., 2009. — С. 91–92.
3. *Примечание.* В феноменологии социального мира данные понятия наряду с другими, тесно связанными с ними, характеризуют особую позицию индивида в структуре социальной реальности, представленной как мир значений и смыслов, создаваемых, переживаемых и интерпретируемых людьми в их повседневной жизни. Ближайшее жизненное окружение человека, образующее сферу обыденного и непосредственно доступного, является для человека одновременно и наиболее привычным, обжитым, понятным именно потому, что предварительно подверглось операции типизации. Типизация осуществляется благодаря когнитивным автоматизмам, посредством которых наше сознание «подводит» приобретаемые в опыте новые факты под уже сложившиеся образцы, стереотипы, мотивы, цели. Говоря более строго, типизация — это идентификация с тем, что уже было освоено в опыте, «опознание» неизвестного путем отнесения его к некоторому типу или классу вещей. Совокупность типизаций образует структуру референций, посредством которых истолковывается социальный мир для того, чтобы в нем стала возможной ориентация индивидов, их взаимопонимание, и, следовательно, решение практических проблем. Структура референций основана на массиве накопленного социального опыта — как личного, так и опыта других людей. Социальный запас знания включает в себе общепринятые интерпретативные схемы, на основе которых люди производят определенные, важные в жизненном отношении значения, т. е. стремятся ответить на вопрос: что для меня это может означать? Запас наличного знания структурируется в зависимости от человеческих интересов и потребностей на различные зоны практической значимости, или релевантности. Таким образом, социальная феноменология акцентирует внимание не на гносеологической, а на практической ценности знания. Однако, поскольку в своих действиях индивид ориентируется не только на социально санкционированные нормы, но и на собственный, детерминированный личной биографией жизненный опыт, то восприятие любой ситуации является всегда индивидуальным, отличным от ее истолкования другим индивидом. Другими словами, индивидуальное поведение может быть объяснено только тогда, когда мы примем во внимание особенности личной биографии человека, которыми обусловлены процессы кристаллизации, отложения («седиментации») запаса жизненно значимого опыта.
4. Ван-Манен М. Исторические заметки о феноменологической педагогике // Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций. — Владимир-Nanover. 2008. № 8. — С. 209–210.
5. Meyer-Drawe K. *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität.* Wilhelm Fink Verlag: München, 1987. P. 254. (Пер. О. Шпраги).

Y. A. Plekhanov

CONCEPTUAL BASIS OF PHENOMENOLOGICAL PEDAGOGY

The article deals with the analysis of the methodological and theoretical possibilities, which arise in phenomenological approach to issues of education. The author attempts to clarify the conceptual basis of postnonclassical education knowledge, known under term “phenomenological pedagogy”.

Key words: *phenomenology, pedagogy, education, intention, intersubjectivity, experience, life world, structures of the Life-Word, sedimentation of senses.*

УДК 378

С. Б. Серякова

О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрываются основные направления преобразований в высшем образовании, обусловленные компетентностным подходом, отмечаются существующие барьеры.

Ключевые слова: *компетентностный подход в образовании, компетентность, барьеры перехода.*

Развитие отечественного образования отличается многогранностью направлений преобразований и введения инноваций на всех его уровнях. Развитие высшего образования обусловлено, с одной стороны, процессом глобализации, вызвавшим глубокие кардинальные изменения в стратегических целях высшего образования, с другой стороны, внутренними факторами, инициирующими изменения содержания образования, технологий профессиональной подготовки.

Традиционная направленность отечественного образования на преимущественное усвоение системы знаний перестала отвечать современному социальному заказу, требующему воспитания инициативных и ответственных членов общества, способных взаимодействовать в решении социальных и профессиональных задач, что предполагает существенное усиление самостоятельной и продуктивной деятельности обучающихся, развитие их личностных качеств и творческих способностей, способности самостоятельно приобретать новые знания в условиях быстро меняющегося мирового информационного пространства

(В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.).

Переход российских вузов на уровневую подготовку «бакалавр — магистр» сопряжен с преобразованиями в отечественной высшей школе и постановкой новых задач для достижения соответствия содержания и качества обучения мировым образовательным стандартам.

Происходящие изменения в области образования, его целей вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общей основы такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и определено понятие «компетентность/компетентность». В качестве основы научного поиска способа достижения нового качества образования, новой единицы измерения образованности человека определен компетентностный подход. Основная направленность компетентностного подхода в образовании заключается в обеспечении личностного развития,

в формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста [4].

В. А. Слостенин подчеркивал, что опознавательным знаком развития образования XXI века выступает профессиональная компетентность учителя, который владеет современными технологиями, способен «видеть» многообразие учащихся, учитывать их возрастные, индивидуальные и личностные особенности, реагировать на их потребности, способен проектировать комфортную социализацию и профессиональную карьеру молодого человека [5].

Анализ научной литературы позволил рассмотреть различия в трактовке важного понятия компетенции. В Европе и США компетенции понимаются как результат развития основополагающих способностей, которые приобретаются самим индивидуумом в процессе их применения. В отечественной науке компетенции рассматривают как единство теоретического знания и практической деятельности, как характеристику описания результатов образования.

Компетентность нами определяется как интегральная характеристика, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт [4].

Определение ценностей в качестве основополагающей компоненты компетентности специалиста представлено и в отечественной, и в зарубежной науке.

Шотландский психолог Дж. Равен в авторской психологической модели компетентности в качестве системообразующего фактора определил ценностно-мотивационные ориентации личности. Нельзя не согласиться с ученым в том, что поведение определяется в большей мере мотивацией, чем способностями [3].

Модель предполагает, что оценка «способностей» вне контекста индивидуальных ценностей практически бессмысленна

и что эти независимые компоненты компетентности обладают кумулятивным эффектом и могут замещать друг друга. Таким образом, в рассмотрении сущности компетентности Дж. Равен опирается на понятия «мотивация», «ценности», «поведение». Исследователь считает, что мотивацию определяют интериоризированные личные ценности, социальные и политические убеждения, активная социальная позиция и объективная оценка самовосприятия себя и восприятия других в обществе. При этом он считает, что наиболее труднопреодолимыми являются установки системы ценностных ориентаций, сформированные в семье [3].

Источником для разработки современных отечественных концепций компетентного подхода является значительный вклад российских ученых в исследование проблемы профессиональной компетентности личности и, в первую очередь, труды К. А. Абульхановой, А. А. Бодалева, С. Г. Вершловского, Б. С. Гершунского, А. А. Деркача, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Слостенина и их учеников.

Компетентность проявляется в деятельности (и соответственно проверить ее можно только в деятельности). Отсюда становится понятным разведение понятий «компетенция» — как «потенциальная» составляющая компетентности, и «компетентность» как интегральная характеристика, проявляющаяся в реальной деятельности [4]. Психологическая сущность компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т. е. при глубокой личностной заинтересованности в конкретном виде деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) определили в качестве целей и результатов образования общекультурные и профессиональные компетенции как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Принципиальная новизна в подходе к реализации вузовских образовательных программ на основе компетентностного подхода заключается в необходимости перехода к «студентоцентрированному» обучению, активизации позиции обучающегося. Компетентностный подход предполагает выбор образовательных стратегий в высшей школе — это подход к определению целей и отбору содержания, к организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий и оценке результатов (с использованием системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой системы).

Предполагается, что реализация компетентностного подхода в образовании призвана обеспечить решение социально и личностно значимых задач: воспитания гражданского поведения профессионала, характеризующегося ответственностью, сознательностью, самостоятельностью и другими качествами, определяемыми сегодня в качестве ключевых надпрофессиональных компетенций; обеспечение индивидуальной образовательной траектории развития профессионала в условиях меняющегося рынка труда.

Таким образом, компетентностный подход в определении образовательных стратегий высшей школы должен повлечь за собой изменение позиции преподавателя от дидактической к тьюторской, которая позволит ему ориентироваться на ценности обучающихся, предоставлять студентам значительно большие образовательные возможности; реализовывать образование, обеспечивающее переход от концепции преподавания как вербальной передачи информации к концепции преподавания как содействия развитию; использовать инновационные педагогические технологии (модульного подхода; развития критического мышления; рефлексивного обучения; проектного обучения; педагогического сопровождения и др.).

Вместе с тем следует отметить проблемы высшей школы, не решенные на сегодняшний день. Нельзя не согласиться с А. А. Вербицким, отметившим парадоксы реформирования образования, главным из которых

является несоответствие новой внешней формы системы образования (уровневая подготовка в соответствии с ФГОС, компетентностный подход, введение зачетных единиц) и внутренней составляющей — по сути своей не изменившейся [1].

Для достижения действительно нового качества образовательного процесса в результате перехода к компетентностной парадигме необходимо придать новой системе целостность, что возможно лишь в том случае, если переход к ней будет системным и предусматривать комплексное развитие всех элементов традиционной образовательной системы.

Глобальная информатизация современного общества выводит систему образования на ведущие позиции в процессе формирования информационно-коммуникационной среды, позволяющей каждому человеку осуществлять свободный доступ и пользование любой информацией. Решение этих задач невозможно без использования в образовательном процессе современных информационных технологий, направленных на овладение средствами получения, переработки, применения и передачи учебной и научной информации с использованием компьютеров, сети Интернет и других технических средств.

Информационное обеспечение образовательного процесса сегодня невозможно без развития электронных образовательных ресурсов, разработки и создания электронных учебников, электронных библиотек.

В современном социуме возрастает роль образования в процессах социальной и межкультурной коммуникации, в сфере которого и обеспечивается овладение продуктивными способами социального взаимодействия, коммуникативными технологиями. Знание иностранного языка в современном мире становится необходимым «инструментом» овладения компетенциями межкультурной коммуникации.

Компетентностный подход в образовании определяет необходимость существенного обновления научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза.

Необходима работа по созданию нового

поколения учебников и учебных пособий, ориентированных не только на информативную составляющую, но в большей степени на разработку содержания организации самостоятельной работы студентов, на использование интерактивных форм образовательного процесса. Фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций должны существенно обновляться с учетом кредитно-модульной структуры содержания ФГОС ВПО.

Остро встает вопрос о готовности преподавателей высшей школы использовать в образовательном процессе современное материально-техническое оборудование и программное обеспечение.

Данный процесс сопряжен с необходимостью преодоления определенных барьеров преподавателей высшей школы в переходе на новый подход в образовании. Среди них — резкое увеличение научно-методической и учебно-методической нагрузки профессорско-преподавательского состава при сохранении (иногда и увеличении) объема их аудиторной нагрузки. Крайне низкий уровень оплаты преподавательского труда, и в этой связи — необходимость подработки еще в нескольких вузах, следование сложившимся стереотипам в преподавании у преподавателей с большим стажем работы — основные причины сопротивления к изменениям.

Нерешенной задачей остается необходимость оперативного обновления материально-технического и программного обеспечения образовательного процесса всей высшей школы, что связано с экономическими ресурсами.

Кроме вышеперечисленных, существуют в современном образовании барьеры другого уровня, которые не позволяют достигать успеха и на которые должно быть

нацелено внимание преподавателей в реализации компетентного подхода:

- несформированность ценностного отношения к образованию как процессу саморазвития, недостаток личностно-творческой активности обучающихся;
- неспособность интегрировать студентами полученные ими в ходе обучения знания в решении профессиональных задач.

Компетентная парадигма предполагает активизацию позиции студента в обучении, опору на жизненный, учебный и исследовательский опыт студента, ориентацию на рефлексивность, взаимодействие и кооперацию участников образовательного процесса, учет специфики образовательной среды, цели образовательной программы, цели модуля/курса и т. д.

Вузам необходимо активнее развивать связи с работодателями. Качество профессионального образования проявляется, в первую очередь, в уровне востребованности выпускников учреждений профессионального образования на рынке труда.

В период серьезных изменений в системе образования, приведения ее в соответствие с мировым уровнем требований особо хочется подчеркнуть важность раскрываемой И. В. Дубровиной проблемы психологической культуры специалиста, которая отмечает, что при подготовке специалиста любого профиля следует приоритеты определить в такой последовательности: человек порядочный — человек компетентный — человек конкурентоспособный [2, с. 73]. «... Пока психологическая культура не войдет в плоть и кровь системы образования, никакая модернизация ей не поможет» [2, с. 77].

Литература

1. Вербицкий А. А. Парадоксы реформирования образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. — 2012. — № 10.2.
2. Дубровина И. В. Психологическая культура личности // Развитие личности. — М. — 2011. — № 4. — С. 59–77.
3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.

4. Серякова С. Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты: монография.— М. : Прометей, 2008.— 232 с.
5. Слостенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века.— М. : Ремдер, 2010.— 48 с.

S. B. Seryakova

ON COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION

The article reveals the main tendencies and directions of the reforms in higher education in terms of competence – based approach and notes the existing barriers.

Key words: *competence — based approach in education, competence, transition barriers.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 370 (092) + (78)

В. И. Адищев

ОБ ИСТОЧНИКОВОЙ ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Характеризуются отдельные виды исторических источников, использованных в исследовании по истории музыкального образования в отечественных дореволюционных школах закрытого типа (женских институтах, кадетских корпусах).

Ключевые слова: музыкальное образование, школы закрытого типа, источники.

В отечественном источниковедении — общем и отраслевом — постулируется как принципиально значимый тезис о том, что при выполнении исторических (историко-педагогических) исследований необходимо обращение к возможно полному по объему и разнообразному по характеру кругу источников [1]. Полнота, видовое многообразие исторических источников, их анализ с позиций современной эпистемологической ситуации рассматриваются как необходимые условия, соблюдение которых ведет к качественному научному результату.

В России рубежа XX — XXI вв. сложилась благоприятная с точки зрения источниковедения обстановка для решения исследовательских задач. Открытие в архивах многих ранее бывших недоступными фондов, предоставление ученым возможности работать с закрытыми в прежние годы статистическими материалами и личными делами, снятие в библиотеках режима специального хранения для множества книг и периодических изданий, получение доступа к материалам русского зарубежья — все это создало предпосылки для существенного расширения источниковой базы научных работ, в том числе в области истории отечественного музыкального образования.

Охарактеризуем отдельные виды источников, которые мы выявили и использовали в ходе выполнения исследования, посвященного изучению теоретических и практических аспектов постановки музыкального образования в российских женских институтах и кадетских корпусах второй половины XIX — начала XX веков. Уделим при этом особое внимание вопросам информационной емкости рассматриваемых источников, достоверности содержащихся в них сведений, значимости различных видов источников для раскрытия тех или иных граней изучавшейся проблемы.

Исследование теории и практики музыкального образования в российских школах закрытого типа невозможно без обращения к законодательным актам. Современная наука относит к **законодательным актам** дореволюционного периода документы (указы, повеления, распоряжения, положения, уставы и др.), подписанные императором и опубликованные в «**Полном собрании законов Российской империи**».

Первыми законодательными актами, определявшими цели создания, порядок открытия и функционирования отечественных закрытых учебно-воспитательных заведений, были подготовленные И. И. Бецким и утвержденные Екатериной II документы

«О воспитании юношества обоего пола» (1764), «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресном монастыре» (1764), а также уставы Воспитательного общества (Смольного института) и Сухопутного шляхетного кадетского корпуса — первых российских школ закрытого типа [2].

Ценность указанных документов в том, что они содержат информацию как об организационно-правовых, так и образовательных аспектах деятельности школ закрытого типа. В документах приводится обоснование необходимости открытия в России учреждений данного типа, раскрываются — и это особенно важно — педагогические идеи, на основе которых должна была осуществляться вся воспитательно-образовательная деятельность этих школ. Обращение к указанным источникам дает ключ к пониманию не только начального, но и последующих этапов жизнедеятельности рассматриваемых учебных заведений, поскольку изложенные в этих источниках принципы и установки, подвергаясь со временем определенным коррективам, сохраняли силу в течение всего периода существования школ закрытого типа.

Важное значение для осмысления сущности российских закрытых школ периода второй половины XIX — начала XX в. имеют два введенных в арсенал источников проведенного исследования законодательных акта — «Устав женских учебных заведений Ведомства учреждений императрицы Марии» (высочайше утвержден в 1855 г.) [3] и «Положение о кадетских корпусах» (высочайше утвержден в 1886 г.) [4]. В данных документах, сохранявших юридическую силу вплоть до 1917 г., содержится материал, подробно раскрывающий все основные стороны деятельности указанных школ, в том числе их образовательную идеологию. Эти источники содержат сведения, позволяющие более глубоко осмыслить проблему места и роли музыкального образования в структуре общего образования в учебных заведениях рассматриваемого типа.

Особую ценность представляют за-

конодательные акты, посвященные собственно вопросам музыкального образования в школах закрытого типа. Главный из них — положение «О новой постановке преподавания музыки в институтах Ведомства учреждений императрицы Марии» (высочайше утверждено в 1895 г.) [5]. В девяти пунктах этого документа раскрыты цель, основные направления и формы организации учебной деятельности женских институтов по приобщению воспитанниц к музыкальному искусству. Другой документ, санкционированный высшей властью в 1897 г., посвящен более частному вопросу — материальной поддержке талантливых выпускниц институтов, продолжавших обучение в профессиональных музыкальных учебных заведениях.

Наряду с законодательными актами существенное значение для нашего исследования как исторический источник имели **нормативные документы**, издававшиеся центральными государственными органами (военным министерством, ведомством учреждений императрицы Марии), в подчинении которых находились кадетские корпуса и женские институты. Данные источники условно можно разделить на две группы. К первой группе относятся *базовые документы долговременного действия* (наставления, инструкции, учебные программы), которые разрабатывались центральными ведомствами в развитие ведущих положений законодательных актов. Ко второй — *оперативные документы* (приказы, циркулярные распоряжения), издававшиеся министерствами по отдельным, более частным вопросам деятельности закрытых школ.

Среди нормативных документов первой группы особенно информационно-содержательными являются подготовленные военным ведомством «Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов» и «Общая программа и инструкция для преподавания учебных предметов в кадетских корпусах», утвержденные военным министром соответственно в 1886 и 1889 гг. [6]. В этих источниках подробно излагаются цели образования и воспитания, учебный план и программы учебных

предметов, сущность и средства нравственного, физического и эстетического воспитания учащихся.

Проблемам обучения и воспитания кадетов во внеучебное время посвящен другой, столь же детально разработанный документ, утвержденный главным начальником ГУ-ВУЗа в 1890 г. [7]. Источник содержит сведения о том, чему и как учить детей на занятиях физической культурой, фехтования, уроках танцев и др. Составной частью этого документа является наставление «Пение и музыка» — исключительно важный для настоящего исследования источник, раскрывающий концептуальные основы преподавания музыки в кадетских корпусах. К наставлению дано приложение, включающее учебную программу по пению и элементарной теории музыки, репертуарный список, другие материалы. Ряд сведений по вопросам музыкального образования кадетов содержится еще в одном дополняющем указанный выше источник материале — объяснительной записке к нему [8].

Одним из основных источников, раскрывающим цели, содержание образования и воспитания в женских институтах России середины XIX в., является «Наставление для образования воспитанниц женских учебных заведений», подготовленное П. Г. Ольденбургским и утвержденное императрицей в 1852 г. [9]. В документе достаточно подробно изложен вопрос о значении, путях, особенностях преподавания музыкального искусства в этих школах. Важнейшие сведения по всем аспектам учебной, воспитательной, хозяйственной деятельности женских институтов содержатся в многотомном «Собрании узаконений Ведомства учреждений императрицы Марии» и в «Своде узаконений о женских институтах Ведомства учреждений императрицы Марии» [10]. В «Своде» опубликован основной нормативный документ, регламентировавший постановку музыкального образования в мариинских институтах — «Программа музыкального курса» с подробной объяснительной запиской к ней. В указанном издании содержатся и другие материалы, дающие представле-

ние о различных сторонах (в том числе организационных, финансовых) преподавания музыки в женских институтах.

Немалую информацию по теме исследования содержат нормативные документы оперативного характера, в первую очередь — циркулярные распоряжения [11]. Циркуляры издавались министерствами в значительном количестве, в том числе и по вопросам преподавания музыки. Так, мариинское ведомство выпустило только в период с 1890 по 1905 г. свыше тридцати предписаний по различным вопросам организации и содержания музыкального образования в женских институтах. Наряду с циркулярами военного и мариинского ведомств в круг источников данного исследования введены циркулярные распоряжения по вопросам преподавания музыки Министерства народного просвещения и определения Святейшего синода [12]. В совокупности эти источники дают возможность в процессе их сравнительного анализа выявить общее и особенное в подходах различных ведомств к школьному музыкальному образованию, раскрыть специфику решения этой проблемы в заведениях закрытого типа.

Итак, законодательные акты и нормативные документы как одна из важных составляющих источниковой базы проведенного исследования содержат сведения, давшие возможность уяснить причины возникновения, процесс развития отечественных закрытых школ, их своеобразие как учебно-воспитательных учреждений особого типа, понять образовательную политику управлявших этими школами ведомств. В указанных группах источников содержатся материалы по основополагающим вопросам музыкального образования в учебных заведениях закрытого типа — его ценностях, целях, принципах, содержании. Указанные выше источники содержат качественную и достоверную информацию. Они готовились квалифицированными специалистами, подвергались экспертизе с привлечением выдающихся музыкальных деятелей, проходили многоступенчатую процедуру рассмотрения, согласования, утверждения.

Значительную часть источниковой базы выполненного исследования составили *делопроизводственные материалы* военного министерства, ведомства учреждений императрицы Марии и подчиненных им общеобразовательных учебных заведений. В подавляющем числе эти материалы, представленные в рукописном или машинописном виде, находятся на хранении в российских архивах и библиотеках — Центральном государственном историческом архиве (ЦГИА), Центральном государственном военно-историческом архиве (ЦГВИА), Государственном архиве Российской Федерации (ГА РФ), Российском государственном архиве литературы и искусства (РГАЛИ), Центральном государственном архиве Москвы (ЦГАМ), Санкт-Петербургском государственном центральном историческом архиве (СПбГЦИА), отделах рукописей Российской национальной библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина (ОР РНБ), Российского института истории искусств (ОР ИИИИ) и других хранилищах.

Прежде всего изучались архивные фонды центральных ведомств, поскольку именно здесь отложились *подлинники* документов и материалов, подготовленные как в самих ведомствах, так и отправленные в их адрес из корпусов и институтов. Наряду с подлинниками анализировались также *оттиски и черновые варианты* наиболее значимых материалов. Исследовались многие разновидности источников официального делопроизводства: разного рода отчеты, журналы и протоколы заседаний особых совещаний и комиссий, докладные записки, рапорты, экспертные заключения, служебная переписка, материалы проверок, личные дела преподавателей, аттестационные тетради учащихся, проекты программно-методических материалов, сведения о проведении экзаменов и другие.

Большой фактографический материал о содержании и организации учебно-воспитательного процесса (включая и преподавание музыки) в закрытых учебных заведениях содержится в отчетах этих школ, ежегодно представлявшихся в вышестоящие инстанции. Особенно информационно

емкими являются *обозрительные отчеты* женских институтов [13], содержащие сведения о перечне преподаваемых в каждом учебном заведении музыкальных предметов, объеме отводимых на них часов, персональном составе учителей музыки, материальной базе музыкально-образовательного процесса и другую информацию. В отчетах кадетских корпусов содержатся достаточно полные данные о персональном составе работавших в них педагогов-музыкантов.

Указанные источники дали для анализа доброкачественный материал. По изложенным в отчетах позициям вышестоящие инстанции систематически проводили инспекторские проверки, что побуждало руководителей учебных заведений представлять достоверную, соответствующую реальному положению дел информацию.

Материалы отчетов учебных заведений в суммарном виде включались в ежегодно составлявшиеся и публиковавшиеся военным и мариинским ведомствами «Всеподданнейшие отчеты» [14]. Эти объемные многотомные издания также вошли в фонд источников исследования. Их ценность в том, что они дали обобщенную и достоверную информацию о всех закрытых школах России за продолжительное время их существования, позволили выявить происходившие с годами изменения в деятельности этих школ, в том числе и в области музыкального образования. Для сравнения привлекались необходимые данные из аналогичных отчетов других ведомств — Министерства народного просвещения, Святейшего синода [15].

Важные сведения по теме исследования содержатся еще в одном виде делопроизводственных материалов — *отчетах педагогов-музыкантов* кадетских корпусов, представлявшихся в Главное управление военно-учебных заведений [16]. В данных отчетах, нередко весьма обширных (до 80 и более страниц машинописного текста), следуя предложенной ГУВУЗом схеме, учителя излагали свои взгляды на вопросы теории и методики школьного музыкального образования, подробно раскрывали содержание и технологию собственной ра-

боты с детьми, приводили репертуарные списки разученных с учащимися музыкальных произведений, давали обзор используемых учебных пособий, методических руководств, нотных изданий и др.

Ценность учительских отчетов в том, что в них из «первых рук» сообщается значительная информация для анализа содержательных аспектов музыкально-образовательной работы, проводившейся в кадетских корпусах. Указанный источник дал добротный материал и для осмысления уровня профессиональной компетентности работавших в корпусах музыкально-педагогических кадров. Учительские отчеты, утверждавшиеся директорами корпусов, можно с достаточным основанием рассматривать как источник, содержащий достоверные сведения. По существовавшей традиции авторы отчетов приглашались в ГУВУЗ для собеседования по изложенным в отчетах вопросам и проведения открытых уроков пения и занятий хора в одном из столичных корпусов.

Наряду с отчетами значительный по объему и разнообразный по содержанию фактографический материал по изучаемой проблеме содержится в *рапортах и донесениях* лиц (чиновников, профессиональных музыкантов), которые направлялись руководством военного и мариинского ведомств в подконтрольные им учебные заведения для инспектирования состояния музыкального образования в данных школах [17]. Проверявшие посещали учебные занятия, прослушивали игру учащихся, выступления ученических хоров и оркестров, знакомились с материальной базой учебного процесса. Все эти аспекты находили отражение в рапортах проверяющих. В указанных материалах, относящихся к периоду 1890–1910-х гг., наряду с большим числом фактических сведений изложены и оценочные суждения о качестве учебной работы, ее положительных и негативных сторонах, соответствии (или несоответствии) требованиям нормативных документов и учебных программ. Особенно информационно насыщенный материал содержится в рапортах, написанных привлекавшимися к про-

веркам профессиональными музыкантами. Одновременно с указанными материалами подверглись анализу данные проверок 1870-х гг. [18], позволившие проследить изучаемые явления в развитии, выявить происходившие качественные изменения.

Анализ рапортов и донесений показал, что их авторы в большинстве своем стремились глубоко вникнуть в существо проверявшихся вопросов, объективно и непредвзято охарактеризовать, оценить уровень музыкального образования в проверявшихся учебных заведениях. Данное обстоятельство, как и высокая компетентность большинства участвовавших в инспекциях лиц, позволяют говорить о рассматриваемых материалах как источнике, содержащем в значительной мере объективную информацию. Ее достоверность проверялась сопоставлением с другими источниками.

Многочисленные и достоверные факты о музыкально-образовательной деятельности в российских школах закрытого типа содержатся также в выявленных в архивах материалах *о годичных испытаниях* (экзаменах) по музыке [19]. Эти материалы, представленные в большинстве своем типографски выполненными программами-приглашениями, заблаговременно рассылавшимися в вышестоящие инстанции, дали информацию об экзаменаторах, перечне музыкальных экзаменов, сроках и формах их проведения. Нередко в приглашениях печатались полные программы выступлений хоров, оркестров, ансамблей, солистов.

Среди делопроизводственных документов особую ценность представили находящиеся на архивном хранении *журналы заседаний* [20] подразделений мариинского и военного ведомств (опекунского совета и учебного комитета ВУИМ, научно-музыкального отдела Педагогического музея военно-учебных заведений) [21], а также *протоколы заседаний* специальных комиссий, созданных этими структурами для разработки нормативных документов и программно-методических материалов по музыкальному образованию. Материалы журналов и протоколов с приложенными к ним проектами документов, отзывами на

них специалистов, служебной перепиской позволили, в частности, этап за этапом воссоздать ход подготовки в конце XIX в. концепции музыкального образования для мариинских институтов, показать вклад конкретных музыкантов в решение этой проблемы. Данным материалам, представленным в большинстве своем подлинниками, присуща высокая степень достоверности. Записи в журналах и протоколах велись непосредственно в ходе обсуждения вопросов или вскоре после заседаний, что сводило к минимуму вероятность ошибок, неточностей.

Важным дополнением к указанным источникам стали опубликованные, а также впервые выявленные в архивах неопубликованные *докладные записки* российских музыкантов (В.И. Главача, Э.Ф. Направника, А.Г. Рубинштейна, И.В. Рыбы, В.П. Толстого) [22]. В этих записках, адресованных высшим должностным лицам государства, руководителям министерства просвещения, мариинского ведомства, содержится оценка состояния отечественного детского музыкального образования, в том числе в закрытых школах, предлагаются меры по его улучшению. Указанные источники дают возможность более отчетливо увидеть существовавшие в отечественном школьном музыкальном образовании про-

тиворечия, понять позицию авторитетных российских музыкантов относительно данной проблемы.

Изучены хранящиеся в архивах *личные дела* отдельных крупных российских музыкальных деятелей, в том числе С.М. Ляпунова, А.И. Пузыревского, С.В. Рахманинова [23]. Формулярные списки, иные материалы, содержащиеся в личных делах, позволили уточнить сведения о педагогической деятельности указанных музыкантов в закрытых учебных заведениях. Проанализированы также *аттестационные тетради* учащихся нескольких кадетских корпусов, давшие дополнительные сведения о проводившейся в этих заведениях учебной и воспитательной работе.

Массив выявленных в архивохранилищах делопроизводственных материалов центральных органов военного и мариинского ведомств, подчиненных им учебных заведений явился одной из главных основ источниковой базы проведенного исследования. В этих материалах содержится огромный по объему и качественный по характеру фонд сведений и фактов для анализа всех аспектов изучаемой темы — от вопросов теории и практики преподавания музыки в закрытых школах до его ресурсного обеспечения.

Литература

1. См.: Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И.Н. Даниловский и др. — М.: РГГУ, 1998; Источниковедение новейшей истории России: теория, методология и практика / под общ. ред. А.К. Соколова. — М.: РОССПЭН, 2004.
2. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. Т. XVI. — СПб., 1830. — С. 668–755. См. также: Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания в России обоюбого пола благородного юношества: в 3 т. — СПб., 1789–91.
3. В 1903 г. опубликован «Общий устав женских институтов», содержащий все положения Устава 1855 г. и последующие дополнения к нему. См.: Свод узаконений о женских институтах Ведомства учреждений императрицы Марии. — СПб., 1903. — С. 9–71.
4. Положение о кадетских корпусах. — СПб., 1886.
5. Полное собрание законов Российской империи. Собрание III. Т. XV. — СПб., 1899. — С. 186–188.
6. Инструкция по воспитательной части для кадетских корпусов. — СПб., 1886; Общая программа и инструкция для преподавания учебных предметов в кадетских корпусах. Руководящие указания. Частные программы по всем учебным предметам. Перечни учебных пособий. — СПб., 1890.

7. Общая программа, распределение времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. — СПб., 1890.
8. Объяснительная записка к Наставлению для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. — СПб., 1890.
9. Наставление для образования воспитанниц женских учебных заведений. — СПб., 1852.
10. Собрание узаконений Ведомства учреждений императрицы Марии. Т. 4. Кн. 1–3; Т. 5. Кн. 1–5. — СПб., 1895–1916; Свод узаконений о женских институтах Ведомства учреждений императрицы Марии. Кн. 1. — СПб., 1903.
11. Циркулярные распоряжения Главного управления военно-учебных заведений по педагогическим вопросам, рассмотренных педагогическим комитетом оногo. С № 1 по 115. — СПб., 1905; Циркуляры по Ведомству учреждений императрицы Марии за 1890–1905 гг. — СПб., 1906.
12. Сборник узаконений и распоряжений по мужским гимназиям Министерства народного просвещения. — М., 1911; Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870–1912 гг.: в 3 ч. 3-е изд. — М., 1912; Циркуляры по духовно-учебному ведомству. — СПб., 1888–1915.
13. Хранятся в РГИА. См.: ф. 759, оп. 29.
14. Всеподданейший отчет о действиях военного министерства за 1890...1912 год. — СПб., 1892–1916; Всеподданейший отчет по Ведомству учреждений императрицы Марии за 1898... 1911 год. — СПб., 1903–1913.
15. Всеподданейший отчет Министра народного просвещения за 1900... 1913 год. СПб., 1902–1916; Всеподданейший отчет Обер-прокурора Святейшего синода за 1900... 1912 год. — СПб., 1903–1916.
16. РГВИА, ф. 725, оп. 53, д. 4211–4214.
17. РГВИА, ф. 725, оп. 29, д. 96; оп. 45, д. 936; оп. 46, д. 1031; оп. 47, д. 314; РГИА, ф. 759, оп. 23, д. 1381.
18. РГВИА, ф. 725, оп. 8, д. 70; оп. 12, д. 97.
19. РГИА, ф. 759, оп. 23, д. 1381; РГВИА, ф. 725, оп. 47, д. 314.
20. Журнал — форма письменной фиксации обсуждения вопроса, более краткая, чем протокол.
21. РГИА, ф. 759, оп. 23, д. 1378–1383; РГВИА, ф. 725, оп. 29, д. 107.
22. Направник Э. Ф. Автобиографические и творческие материалы, документы, письма / сост. Л. М. Кутателадзе. — Л. : Госмузиздат, 1959; Рубинштейн А. Г. Литературное наследие: в 3 т. — М.: Музыка, 1983. Т. 1; ГА РФ Ф. 642, оп. 1, д. 148; ОР РИИИ, ф. 1, оп. 1, д. 99; ф. 67, оп. 1, д. 6.
23. РГВИА, ф. 317, оп. 1, д. 1581; ЦИАМ, ф. 239, оп. 1, д. 423; ЦГАЛИ, ф. 838, оп.

V. I. Adishev

ON THE SOURCE BASIS OF RESEARCH IN THE HISTORY OF MUSICAL EDUCATION FIELD

Certain types of historical sources are characterised used in the research on the history of music education in domestic pre-revolutionary schools (female's institutes, cadet corps).

Key words: music education, closed schools, sources.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В статье представлен генезис развития кинезиологических идей в педагогической теории и практике. Показано отличие образовательной, спортивной и прикладной кинезиологии. Раскрывается сущность кинезиологических образовательных средств.

Ключевые слова: *идеи образовательной кинезиологии, педагогическая теория и практика.*

Со времен античности мыслители изучали взаимосвязь движения человека и его развития. Одним из первых в IV веке до н.э. описал действие мышц и осуществил их математический анализ Аристотель. Его концепция, согласно которой движение представляет собой взаимодействие между животным и его окружением, заложила основу для последующих работ Галена, Галилея, Ньютона и Борелли [9; 11]. Работы этих философов и ученых привели к тому, что движение человека стали рассматривать как последовательность взаимодействия мышц и внешних сил, воздействующих на психофизиологическую систему из окружающей среды. Заметим, что кинезиология в таком варианте сейчас широко используется в спортивной и реабилитационной медицине.

В средневековый период вопросами своеобразия движения человека занимались Леонардо да Винчи, У. Гарвей, А. Везалий и др., которые изучали сферу анатомии и физиологии. Позже Рене Декарт решал проблему взаимоотношений двух начал (материи и духа) в человеке с позиций психофизического параллелизма, согласно которому физические и психические процессы в жизнедеятельности человека не зависят друг от друга [9; 11].

Ж. Ж. Руссо, используя идеи дуализма, выдвинул представление о единстве тела и духа, значительное место в «естественном воспитании» отвел воспитанию через движение [21]. Следствием идей Руссо ста-

ло введение в школьные программы предмета «Физическое воспитание» с целью обучения учащихся двигательным навыкам и умениям.

И. Г. Песталоцци утверждал, что процесс духовного упражнения приводит в движение и побуждает к деятельности духовные и телесные силы ребенка, процесс духовного развития — силы души и её чувственных органов, а телесная гимнастика — духовную и нравственную природу, подобно инструменту, чисто настроенная струна которого заставляет звучать и другие гармонично настроенные струны [18].

Человек, по мнению К. Д. Ушинского, должен быть совершенным физически, умственно и нравственно, то есть быть гармонически развитым, а система образования — природосообразной, сориентированной на взаимосвязь психических и физических процессов в организме человека [23].

В более поздний период в опытах И. М. Сеченова была доказана рефлекторная сущность психологических процессов живого организма, выявлены психофизиологические закономерности в организме человека. В своих фундаментальных психофизиологических работах («Рефлексы головного мозга», «Элементы мысли», «Впечатления и действительность», «Кому и как разрабатывать психологию?», «Предметная мысль и действительность» и др.) И. М. Сеченов аргументированно раскрывает диалектику взаимоотношений чувственного и моторного в процессе разви-

тия ребенка как основу для формирования отражательных способностей мозга. Исторической заслугой И. М. Сеченова является доказательство взаимозависимости физиологических и психических процессов. Учёный доказал их нераздельность, но и исключил их отождествление [22].

Вопросы о влиянии движений, мышечной деятельности на психику, на поведенческие процессы находят отражение и в трудах И. П. Павлова, Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и многих других [17; 4; 13; 14].

Принципиально важным для кинезиологической теории и практики является вопрос о влиянии движений, мышечной деятельности на психику, мыслительные процессы, который нашел отражение в трудах И. П. Павлова. Создатель учения о высшей нервной деятельности с помощью разработанного им метода условных рефлексов установил, что в основе психической деятельности лежат физиологические процессы коры головного мозга [17].

В середине прошлого века Н. А. Бернштейн обосновал теорию уровней построения движения, придя к выводу, что под уровнями следует понимать буквально морфологические «слои» в ЦНС [4]. Каждый уровень, по мнению автора, имеет специфические, свойственные только ему моторные проявления; каждому уровню соответствует свой класс движений. Например, уровень А «заведует» важным аспектом любого движения — тонусом мышц (непроизвольная дрожь, стук зубами от холода и страха, удержание позы в полетной фазе прыжка и др.). На уровне В перерабатываются в основном сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении и движении частей тела. На уровне С поступают сигналы от зрения, слуха, осязания, т. е. вся информация о внешнем пространстве. Поэтому на нем строятся движения, приспособленные к пространственным свойствам объектов — к их форме, положению, длине, весу и пр. Уровень D (корковый уровень) отвечает за организацию действий с предметами. Особенность движений этого уровня

состоит в том, что они соотносятся с логикой предмета. Это уже не столько движения, сколько действия; в них задан лишь конечный предметный результат. Для этого уровня безразличен способ выполнения действия, набор двигательных операций. Самый высокий — уровень Е. Это уровень интеллектуальных двигательных актов, в первую очередь речевых движений, движений письма, а также движения символической, или кодированной, речи — жестов глухонемых и др. Движения этого уровня определяются не предметным, а отвлеченным, вербальным смыслом. На наш взгляд, на уровне Е реализуются средства образовательной кинезиологии, наполненные тем или иным смыслом.

Особую значимость для развития двигательной педагогики составляют работы П. К. Анохина, обосновавшего теорию функциональных систем [1], Р. Гранита и В. С. Гурфинкеля, объяснивших механизм управления движениями, а также А. Р. Лурии и А. Н. Леонтьева, которые подтвердили наличие взаимозависимости психических и физиологических проявлений организма, доказали взаимовлияние речи и двигательных актов, когда при отсутствии одной из двух систем другая неминуемо страдает [13; 14].

Такие выводы оказались созвучными исследованиям немецкого ученого-физиолога В. Вундта, утверждавшего, что психологическое связано с физиологическим. Язык реализуется в звуковых проявлениях и чувственных знаках, которые, будучи вызваны мускульными движениями, открывают во вне психические состояния, представления, аффекты, волевые акты и т. д. Речь по своему происхождению принадлежит к индивидуальным выразительным движениям. Значительное влияние на развитие кинезиологии оказали исследования американских ученых С. Хаттона, касающихся управления опорно-двигательной системой, Д. И. Миллера (по биомеханике), А. Л. О, Коннела и Э. Б. Гарднера (по научным основам движения), Р. М. Энока (по нейромеханическим основам кинезиологии) [25; 26; 27; 28].

Таким образом, философами, физиологами, психологами и педагогами-классиками были выявлены взаимозависимость и взаимопроникновение физической деятельности и психических процессов. Ученые пришли к выводу, что умелое использование этой взаимозависимости в учебных целях способствует повышению эффективности процесса обучения и развитию целостного человека.

В 60-х годах XX века американский исследователь-остеопат Джордж Гудхард, занимавшийся мануальной терапией, ввел в научный оборот понятие «прикладная кинезиология» («кинезиология» от двух греческих слов: «kinesis», в значении «движение», и «logos» — «слово, речь, понятие, учение») [7]. В этот период кинезиология представляла собой уникальный метод, позволяющий быстро и эффективно избавить организм от последствий пережитого стресса, психосоматического заболевания, негативных последствий проблем взаимоотношений, снять трудности в обучении. Предметом исследования прикладной кинезиологии является влияние двигательных действий на физиологические системы организма человека.

Эта система распространилась в США среди врачей-психотерапевтов и мануальных терапевтов. Прикладная кинезиология использует связь между мышцами, меридианами и органами для определения этих нарушений. В русле прикладной кинезиологии в 1972 году американские исследователи Гордон Стокс и Даниел Уайтсайд разработали концепции «Три в одном» и «Тигель». Основная идея ученых заключалась в использовании различных двигательных действий для гармонизации энергии в теле человека. Чуть позже к ним присоединилась американский психолог, парапсихолог, метафизик Кэндис Калзуэй. Основа ее концепции заключается в том, что целостный мозг обеспечивает интегрированный взгляд на жизнь, так как эмоциональные, физические и поведенческие проблемы произрастают из прошлых травм. Таким образом, цель концепции «Три в одном» — гармонизация личности (Дух, Душа, Тело) для про-

явления таланта, призвания, «своего места в жизни» — в конечном итоге преображения себя и окружающего мира.

Другая концепция прикладной кинезиологии получила название одноименного клуба развития личности «Тигель», объединявшего в себе различные направления психологии и педагогики, искусства, физического и тренерского совершенства и спорта, медицины и целительских практик, развлечений и досуга. Смысл этого названия в том, что человек приходит со своим рисунком личности, объемом знаний и умений, «прокаливается в огне» новейших и древних психотехнологий и методик работы с телом и другими человеческими планами, сплавляется в общении и взаимодействии с другими участниками занятий и, гармонично изменившись в соответствии со своими целями и возможностями роста, начинает новый этап своей жизни, более осознанный и эффективный.

Бурное развитие во второй половине XX века биомеханики и психологии предопределило процесс становления спортивной кинезиологии, изучающей особенности техники выдающихся спортсменов; вопросы рациональной организации действий в процессе физкультурных занятий; разрабатывающей методические приемы освоения движений, методы технического самоконтроля и совершенствования техники. В отличие от прикладной кинезиологии данное направление более тесно связано с образовательной кинезиологией, поскольку в определенной степени развивает идеи программированного обучения. Это обусловлено тем, что, например, разучивание спортсменами двигательных действий существенно отличается от освоения теоретических знаний. Основываясь на идеях Н. А. Бернштейна по биомеханике двигательной деятельности, В. Б. Коренберг определил сущность спортивной кинезиологии, в которой, по его мнению, аналитически и интегративно рассматривается двигательная активность как системная совокупность двигательных актов, их психологической стимуляции, обоснования и обеспечения, сочетания, планиро-

вания и программирования, определения иерархической структуры, оценивания и учета их самих и их результатов и следствий [12]. Что касается образовательной двигательной активности, то это относится, по его мнению, к двигательной педагогике, то есть к образовательной кинезиологии, в центре внимания которой находится учебная двигательная активность человека.

Немалый вклад в развитие спортивной кинезиологии внес В.К. Бальсевич, который выделяет основным ее понятием двигательную активность. В работах В.К. Бальсевича «Онтокинезиология», «Особенности динамики движений у юношей и девушек 15–16 лет», «К проблеме физкультурно-спортивной ориентации» указывается, что кинезиология в полной мере отражает активную деятельность индивидуума, направленную на развитие и совершенствование своего кинезиологического потенциала, то есть на достижение человеком физических кондиций, необходимых и достаточных для развития и поддержания высокого уровня здоровья, физической подготовленности [3].

Постепенно кинезиология переросла в научное направление о движениях и двигательных действиях, а затем и в образовательную кинезиологию. Авторы данного направления, американские исследователи П. и Г. Деннисоны, ставили целью изучение влияния мышечной системы тела на процесс обучения на уровне работы целостного мозга [8]. Пол Деннисон после 20-летней работы с детьми во вспомогательном центре в Калифорнии в 1982 г. разработал программу восстановления координации и включил в нее наряду с детьми и взрослых. Результаты оказались успешными. В то время наработки в сфере образовательной кинезиологии в основном применялись в педагогических целях для улучшения обучения, в частности чтения, письма, запоминания, решения математических задач, в ситуациях, требующих ясного мышления или связанных с проблемными областями [8]. В этой программе уделялось особое внимание восстановлению взаимодействия и координации между правым и левым по-

лушариями, а затем между другими частями мозга. Еще в 1960-е годы перекрестные движения использовались кинезиологами для помощи детям с мозговыми нарушениями, поскольку такие движения обеспечивали согласованную работу правого и левого полушарий головного мозга. Накопленный опыт привел к разработке в 70-х годах XX века в США метода «Образовательная кинезиология» (П. и Г. Деннисоны), который применялся для повышения способности к обучению. Метод был основан на использовании специфических физических упражнений, заимствованных из восточных гимнастик и йоги, в сочетании с точечным самомассажем, заявлялся как средство, способствующее интеграции мозговой деятельности.

В мировой системе образования последней четверти XX века шел усиленный поиск педагогических средств активизации мыслительной деятельности и познавательной активности учащихся. В условиях интенсификации образовательного процесса, обусловленного «информационным взрывом» последних десятилетий, немаловажное значение имело решение проблемы сохранения здоровья учащихся, в том числе через усиление их двигательной активности в учебной деятельности. В педагогической теории и практике был накоплен солидный арсенал дидактических приемов, стимулирующих двигательную активность учащихся в образовательном процессе: приемы игрового моделирования; задания, основанные на выполнении различных двигательных действий (с предметами, выполнение физической работы); приемы обучения жестикуляции и т.п. С другой стороны, педагогами активно используются средства невербального взаимодействия для повышения качества образовательного процесса. Не случайно в системе образования США и Великобритании широко применяются приемы боди-лэнгвиджа (языка жестов, мимики и телодвижения как средства невербальной коммуникации) и фэйсбилдинга (методика и техника осознанного использования выразительности лица в межличностном общении).

В наши дни в Англии, США, Франции, России и других странах образовательная кинезиология, основанная на естественных физических движениях и физиологической взаимозависимости двигательной и психофизиологической сфер, развивается достаточно бурно. Отечественный кинезиолог Х.Х. Гросс к этому направлению относит использование комплекса простых физических упражнений, которые воздействуют на головной мозг, стимулируют потоки информации между отдельными его участками и заставляют оба полушария работать одновременно и согласованно. В процессе тренировки по этой системе человек получает образование — знание о самом себе, о собственных проблемах, о том, как компенсировать последствия перенесенного стресса. Организм как бы переучивается. С помощью определенных упражнений он балансирует все процессы, включает взаимодействие интеллекта и тела [6].

Кинезиологические упражнения, однако, могут выполнять и другие функции в общеобразовательном процессе. Переключаясь с идеями выдающихся мыслителей прошлого, современный немецкий исследователь Э. Майнберг в 1995 г. высказался, что обучение двигательным навыкам и умениям может вообще представлять собой парадигму обучения человека, поскольку оно касается всего объема его возможностей и опыта. Хотя обучение двигательным навыкам и умениям, по его мнению, служит в первую очередь развитию моторных качеств, оно выполняет ещё и дополнительные функции, активизируя и реализуя различные потенциалы человека [15].

В 90-е годы прошлого века получила обоснование концепция сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения В.Ф. Базарного. К ее базовым аспектам относится построение учебного процесса на базе моторно-раскрепощенной телесной вертикали, на базе свободы дальнего зрения и образного строя; произвольно-координаторной свободы (чтения, письма, речевого выражения, рукотворчества и т.д.) [2]. На базе теории сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения разработан техно-

логический, технический и методический арсенал дидактических средств, широко используемый в практике образовательных школ России. В первую очередь речь идет о методе динамических поз, пальчиковой гимнастике, методике повышения эффективности психомоторных функций с помощью самоуправяемого шагового ритма. Такая методика, например, направлена на повышение эффективности психомоторных функций вообще и речемоторной функции, в частности, за счет подведения под их основу произвольного шагового ритма. Методика используется для формирования шагового логоритма при прочтении текста в режиме ближнего и дальнего зрения; применяется в процессе формирования шагового логоритма при прочтении текста с использованием напольных шагово-метрических сеток.

В последние годы отечественными исследователями выполнен ряд диссертационных работ (Т.Н. Глухова, Г.Л. Шанина, О.В. Польщикова), исследующих различные аспекты использования кинезиологических приемов в процессе обучения [5; 24; 20]. И все же, несмотря на наличие определенной теоретической основы, технологическое использование средств образовательной кинезиологии в образовательной практике так и не получило необходимого оформления.

Принципиально важным является разграничение средств образовательной кинезиологии от средств физической культуры. В качестве средств образовательной кинезиологии можно выделить совокупность кинезиологических упражнений, ролевых игр, этюдных упражнений, подвижных психотехнических игр с предметами, с использованием жестикуляции, танцевальных фрагментов, обеспечивающих взаимосвязь двигательной и мотивационной сфер личности обучающихся через движение. К средствам физической культуры относятся, как известно, физические упражнения, средства личной гигиены и естественные силы природы. Физическое упражнение — это основное средство физического воспитания, особый вид дви-

гательной деятельности, при помощи которого осуществляется направленное воздействие на занимающихся.

Средства образовательной кинезиологии существенно отличаются от средств физической культуры по своим задачам, направленности, содержанию, методам и результатам. В отличие от физических упражнений при использовании кинезиологических средств пересекается средняя линия тела, выполняется несколько движений в четкой последовательности с многократным повторением и на скорость, либо в движении происходит передача образного мышления и смысла речи. Поэтому сюда относят речевые движения, пантомимику, кодированную речь и все двигательные действия, определяемые не предметным, а вербальным смыслом, которые воздействуют на сенсорные, двигательные и ассоциативные функциональные клетки ЦНС. Все это позволяет изменить генетическую предрасположенность асимметрии функций больших полушарий головного мозга, то есть согласовать одновременную работу центральной нервной системы.

Средства образовательной кинезиологии подразумевают решение образовательных задач через движение, в том числе задачи так называемого «телодвигательного переживания». Рассматриваемые средства базируются на связи моторной пластики и мыслетворения, что позволяет использовать ведущую идею — «обучение через движение». Решение образовательных задач средствами образовательной кинезиологии направлено на взаимодействие организации речемыслительной сферы, психоэмоционального состояния и позволяет путем синхронизации развития этих систем влиять на образовательный процесс таким образом, чтобы улучшить память, координацию тела в согласованной работе со слухом и зрением.

По своей направленности средства образовательной кинезиологии также отличаются от средств физической культуры. Так, в выполненном под научным руководством автора статьи диссертационном исследовании О. В. Польщиковой показано

своеобразие использования средств образовательной кинезиологии в процессе формирования мотивации будущих учителей на ЗОЖ [20].

В образовательной кинезиологии выделяются метод опоры на физические действия (Д. Ашер), который позволяет активизировать стимул интереса, идеала, осознания двигательной активности как компонента ЗОЖ; метод «Гимнастика мозга» (П. Деннисон, Г. Деннисон), направленный на взаимосвязь физического развития, языкового становления и учебных достижений личности; коммуникативно-ориентированный метод (Р. П. Мильруд), включающий в себя необходимый принцип — аутентичность речи и знания поведения; метод активизации резервных возможностей (Г. Лозанов), основанный на суггестопедической системе, включающей резервные возможности человека в несознаваемой психической сфере; метод мышечного тестирования (для определения тонуса мышц, имеющих связи с определенными внутренними органами, позвонками и другими структурами); игровой метод (служит удовлетворению различных потребностей — в самопознании, общении, в духовном и физическом развитии, в отдыхе и развлечении).

Содержание средств образовательной кинезиологии базируется на принципе сенсорных коррекций, вносимых в моторные импульсы на основе сенсорной информации о ходе движения (Н. А. Бернштейн). Они также дополняются факторами, которые помимо моторных команд влияют на ход движения. Содержание средств образовательной кинезиологии обуславливает их образовательную роль, поскольку через сигналы обратной связи происходит осознанное влияние на личностное развитие обучающегося. Так, возможно преодолеть различные трудности и управлять своими эмоциями в процессе занятий, выработать в себе ценные для жизни черты и качества характера (смелость, настойчивость, трудолюбие, решительность и др.), развивать мотивацию к ведению ЗОЖ.

Например, такое средство образователь-

ной кинезиологии, как игра также отличается от игрового метода, применяемого в сфере физической культуры. Существующие спортивные и подвижные игры направлены на повышение двигательной активности, развитие физических качеств, способностей, создание положительного эмоционального фона на занятии. В образовательной кинезиологии используются психотехнические игры, этюдно-ролевые игры. Этюд часто отождествляется с упражнением. Однако помимо задачи совершенствования исполнительской техники он обладает в большей или меньшей степени художественным содержанием, логикой психологического развития. Этюд не ограничивается только чисто техническими задачами (как в случае с физическим упражнением), но и включает в себя некоторые элементы творчества. Этюдно-ролевая игра как средство образовательной кинезиологии выполняется, как правило, в порядке двигательной импровизации, как отклик на поставленную педагогом образовательную задачу. Исполнители двигательного этюда свободны в выборе логики двигательного действия. Она создается всякий раз заново в зависимости от тех обстоятельств, в которых протекает действие. Такой подход предполагает отобранную и зафиксированную логику развития событий и поведения действующих лиц.

Таким образом, средства образовательной кинезиологии — это иные педагогические средства, которые включают в себя двигательные положения, методы и приемы, адаптируя их к более высоким уровням организации движений. В первую очередь это относится к уровню Е (по Н. А. Бернштейну), связанному со смысловой сферой личности. Поэтому средства образовательной кинезиологии — это интеллектуальные двигательные действия, включающие кинезиологические упражнения, ролевые игры, этюдные упражнения, подвижные психотехнические игры, использование жестикуляции, танцевальных фрагментов и позволяющие активизировать взаимосвязь физиологических и психических процессов с целью решения различных образователь-

ных задач [4]. Средства образовательной кинезиологии используются для:

- повышения умственной работоспособности обучающихся (кинезиологические упражнения для растягивания мышц, психотехнические игры, танцевальные фрагменты). Данные средства обеспечивают необходимую скорость и интенсивность протекания нервных процессов, позволяют снять позитоническое напряжение, развивать творческое мышление (способность интегрировать знания других людей в собственный опыт), навыки самосознания (способность сохранять уравновешенность в любых ситуациях), координацию целостного движения тела, что влияет на уровень концентрации;

- развития умственных способностей (кинезиологические упражнения для развития межполушарного взаимодействия, пересекающие среднюю линию тела, для развития координации «слух-рука-глаз», психотехнические игры с предметами, с использованием жестикуляции). Данные средства активизируют и синхронизируют работу полушарий, развивают мелкую моторику, память, внимание, межполушарную связь, повышают интеллектуальные возможности, развивают интуицию, активизируют творческие способности, увеличивают интеграцию зрительных и слуховых навыков. Улучшают способность визуального различения, координацию тела, тренируют двигательные навыки, стимулируют восприятие пространства, улучшают чувство центрирования;

- формирования знаний о ЗОЖ (подвижные психотехнические игры с предметами и без предметов, с использованием жестикуляции, танцевальных фрагментов). Эти средства активизируют стимул интереса, идеала, осознания двигательной активности как компонента ЗОЖ. Таким образом, физическая деятельность переходит к осознанному выполнению упражнений и активности на занятиях и в досуговой деятельности.

Таким образом, использование идей и принципов образовательной кинезиологии в образовательном процессе может стать не только фактором воздействия на

личность ученика, но и условием, в которых она (личность) проявляется.

Подводя итог, можно говорить о том, что в настоящее время созрели теоретико-прак-

тические предпосылки для разработки кинезиологического подхода в образовании как методологической основы двигательной педагогики.

Литература

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем: избр. произведения // Принцип системной организации функций. — М. : Наука, 1973. — С. 28.
2. Базарный В. Ф. Методологии и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса. — Сергиев Посад, 1995 – 29 с.
3. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. — М. : Теория и практика физической культуры, 2000. — 275 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений. — М. : Мед. гиз., 1947. — 255 с.
5. Глухова Т. П. Эффективность мотивационного программно-целевого обеспечения кинезиологических приемов обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2003. — 204 с.
6. Гросс Х. Х. Педагогическая кинезиология — одно из направлений в спортивной подготовке и биомеханике // Теория и практика физ. культуры. — 1976. — № 11. — С. 9–13.
7. Гудхарт Д. Дуральная теория и мышечные функциональные цепи // ЛФК и массаж. — 2005. — № 9. — С. 51–54.
8. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга. — Орехово-Зуево: Частное образовательное учреждение психологической помощи «Восхождение», 1998. — 61 с.
9. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. — М. : Владос-Пресс, 2003. — 352 с.
10. Клавдий Гален. О назначении частей человеческого тела. — М. : Медицина, 1971.; Аристотель. Метафизика. — Ростов н./Д.: Феникс, 1999. — 601 с.
11. Коплстон Ф. Ч. История философии: Древняя Греция и Древний Рим. — Гл. 13, 16–21. — М.: Центрполиграф, 2003. — Т. 1. — С. 120–145, 158–263.
12. Коренберг В. Б. Основы спортивной кинезиологии: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 032101 — Физ. культура и спорт — М. : Совет. спорт, 2005; — Вологда : Полиграфист. — 232 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
14. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. — М. : Педагогика, 1970. — 495 с.
15. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта. — М. : Аспект Пресс, 1995. — 317 с.
16. Ньютон и философские проблемы физики XX века / под ред. М. Д. Ахундова, С. В. Илларионова. — М. : Наука, 1991. — 129 с.
17. Павлов И. П. Избранные произведения / под ред. Х. С. Коштоянца. — М. : Госполитиздат, 1951. — 583 с.
18. Песталоцци И. Г. О физическом воспитании как основе опыта построения элементарной гимнастики, содержащей последовательный ряд физических упражнений: избр. пед. произведения. В. 3 т. Т. 3. — М. : Просвещение, 1965. — С. 275–295.
19. Платон // собр. соч. В 4 т. Т. 1. — М. : Мысль, 1994. — С. 575–612.
20. Польщикова О. В. Формирование мотивации будущих учителей к здоровому образу жизни кинезиологическими средствами: дис. ... канд. пед. наук. — Белгород, 2012. — 193 с.
21. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании. Педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. — М. : Педагогика, 1981. — С. 19–592.

22. Сеченов И. М. Психология поведения. Избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошевского. — М. : Ин-т практич. психологии. — Воронеж : МОДЕК, 1995. — 320 с.
23. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. в 9 т. Т. 2. — М. ; Л., 1950. — 627 с.
24. Шанина Г. Е. Специальный кинезиологический комплекс в системе обучающих воздействий у школьников и студентов: дис. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 1997. — 138 с.
25. Enoka, R.M. and Fuglevand, A.J. (1993). Neuromuscular basis of the maximum voluntary force capacity of muscle. In M.D. Grabiner (Ed.), Current issues in biomechanics (pp. 213–235). Champaign, IL: Human Kinetics.
26. Higgins, S. (1985) Movement as an emergent form: Its structural limits. Human Movement Science, 4, 119–148.
27. Hutton, R.S., and Nelson, D.L. (1986). Stretch sensitivity of Golgi tendon organs in fatigued gastrocnemius muscle. Medicine and Science in Sports and Exercise, 18, 69–74.
28. Gardiner, P.F., and Lapointe, M.E. (1982) Daily in vivo neuro-muscular stimulation effects on immobilized rat hindlimb muscles. Journal of Applied Physiology.

V.N. Irhin

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY IDEAS IN EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

The paper presents the genesis of educational kinesiology ideas in educational theory and practice. The differences of education, sports and applied kinesiology are showed. The article deals with the essence of the kinesiology as educational tools.

Key words: *ideas of educational kinesiology, educational theory and practice.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.036 + 371.302

Ю. Б. Алиев

ШКОЛЬНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ДИДАКТИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ

На основе использования дидактических оснований и ориентиров, направленных на становление художественной культуры школьников, в статье определяется место, возможности и перспективы развития теории и практики школьного художественного образования. Автор акцентирует идею о том, что расширение категориального аппарата дидактики за счет введения ряда понятий и закономерностей, связанных с художественным образованием, является существенным признаком развития самой дидактической теории.

Ключевые слова: *инновации в дидактике, дидактика художественного образования школьников, художественная жизнь школы, дидактические задачи учителя-художника, дидактическое оснащение школьного учителя-художника.*

В традиционных публикациях дидактического характера понятие «дидактика художественного образования» практически отсутствовало. Это оставляло брешь в теории и практике приобщения школьников к искусству. Более того, в ходе анализа литературы, связанной с художественным образованием школьников, легко можно убедиться в том, что авторы методических и теоретических работ в этой области чаще всего игнорируют возможности дидактики в активизации становления у учащихся целостного представления о самом феномене художественного творчества.

Художественное образование, как известно, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Существует государственный документ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»², который

² Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобрена постановлением правительства РФ от 4 октября 2000 г. №751.

устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направления развития системы образования в России на период до 2025 года. В нем отражены права и свободы граждан России, в том числе и в области художественной культуры. Среди них:

- право на участие в культурной жизни, доступ к культурным ценностям;
- свобода литературного и художественного видов творчества;
- обязанность заботиться о сохранении культурного наследия; в «Национальной доктрине» указывается на перспективы развития художественного образования в единстве целей, задач и путей их достижения.

Практическая реализация подобной сверхзадачи должна опираться на исторически сложившуюся в России систему художественного образования, традиционно включающую в себя три важнейшие составляющие:

- эстетическое воспитание,
- общее художественное образование и
- профессиональное художественное образование.

В среде дидактов современного поколения заметно возросло внимание к художественным аспектам обучения, образования и развития, что адекватно отражает возросшее значение искусства в современной жизни российского общества. Так, Л. М. Перминова, раскрывая суть гуманитарных ценностей в образовании и обучении, подчёркивает, что красота в обучении реализуется в художественной и эстетической деятельности [1, с. 72].

Ей вторит Е. Н. Селивёрстова, сочувственно опираясь на выдвинутую Л. Перминовой «гуманитарно-гуманистическую форму обучения», с необходимостью включающую в себя художественно-эстетический компонент [2: 83].

Следует особо отметить, что приобщение к искусству как вид учебной деятельности школьников действительно весьма специфичен. Однако оторванность этого процесса от общего хода школьного обучения обедняет как само школьное обучение, так и содержание школьных курсов художественного цикла.

С первых же дней работы в лаборатории дидактики, куда я был направлен из Института художественного воспитания, мне довелось ощутить на себе заинтересованное внимание ведущих ученых-дидактов.

Заведующий лабораторией, действительный член РАО Николай Михайлович Шахмаев, осмелся мои робкие попытки ввести понятие «художественная дидактика», назвав его разновидностью «художественного свиста», предложив несколько удачных формулировок той сфере дидактической деятельности, которой мне было поручено заниматься. Речь шла о дидактическом «оснащении» вопросов художественного образования школьников. Среди них по его предложению была обозначена область содержания художественного образования, актуальная для предметов с ведущим компонентом «искусство, эстетическое воспитание».

Беседы с работавшим в этой же лаборатории И. Я. Лернером о значении искусства в гуманизации учебных курсов, традиционно с искусством не сопрягавшихся, рас-

крыли мне огромный пласт образования, нуждающийся в «очеловечивании». В ориентировочных беседах с автором этих строк как с соисполнителем по теме содержания школьного образования Исаак Яковлевич особо подчёркивал необходимость предварительного освещения состояния той социально-художественной среды, в которой действует современный школьный учитель-художник. И ещё одна высказанная мысль учёного, несомненно, способствовала раскрытию целей и задач художественного образования на уроках по искусству. Привожу существо высказанных И. Я. Лернером суждений. Эстетическое развитие представляет накопление способности к переживанию по поводу все расширяющегося круга эстетически оформленных объектов. Его можно измерить числом типов объектов, эстетически и эмоционально воспринимаемых (переживаемых), и силой этих переживаний. Чем больше все усложняющихся объектов эстетического переживания, чем глубже сила чувств, тем выше уровень эстетического развития. Шире говоря — оно состоит в накоплении опыта эмоционально-ценностных переживаний по поводу проявления в действительности объектов разной степени красоты или безобразия.

Сама постановка проблемы дидактических аспектов дифференцированного использования искусства в качестве средства гуманизации школьного образования предполагает рассмотрение некоего восходящего процесса, высшей точкой которого является некоторая модель художественно развитой личности. В русле этих представлений мы провели теоретическое исследование, подкрепив его лонгитюдными наблюдениями в 16-й школе-интернате Москвы, 326-й и 329-й школах Санкт-Петербурга. Выяснилось, что особенность воздействия искусства на учащегося заключается прежде всего в том, что оно захватывает его целиком, активизируя духовные и физические способности, формируя и оттачивая его образное и логическое мышление, эстетически развивая его сенсорнику, органы чувств. В произведении искусства творец не изображает все подряд,

а отыскивает тот момент, в котором «предшествующее и последующее сжимаются в одной точке» (Гегель). Эта особенность искусства способствует развитию творческих способностей ученика, будит его воображение.

Самое же основное заключается в том, что художественный образ как бы принуждает ученика к эмпатии, соучастию, трактуя чужой социальный опыт во время чтения, слушания или восприятия как собственный, личный. Личностное, эмоционально пережитое учащимся в искусстве, понимание явлений действительности отличается тем, что ученику кажется, будто он сам пережил и перечувствовал то же, что герой романа или фильма и так же, как этот герой («явление переноса»). Усваивая на уроках физики свет как корпускулярное и волновое явление, учащиеся тем самым овладевают новым знанием, отлично это осознавая. Сталкиваясь же с незнакомым ранее произведением искусства, ученик может почувствовать, что это он знал ранее.

Об этом писал Л.Н. Толстой: «Дело искусства состоит именно в том, чтобы делать понятным и доступным то, что могло быть непонятно и недоступно в виде рассуждений. Обыкновенно в ходе приобретения истинно художественных впечатлений получающему их кажется, что он это знал и прежде, но только не умел выразить» [3]. При этом процесс познания не только сокращается, но становится еще и эмоционально-лично окрашенным. Это позволяет трактовать искусство и ход его познания учащимися как важнейший фактор гуманизации самого процесса школьного образования.

В художественном образе заложены противоречия, которые проявляются в процессе его восприятия личностью. Художник преображает реальный мир, реальную действительность в некую «художественную действительность», будь то «звуковой образ» мира в музыке, визуальный — в живописи, скульптуре, визуально-звуковой — в театре, кино. Специфический язык каждого из искусств, мироощущение данного художника, жанровые и стилевые особен-

ности созданного им (а стало быть, и отчужденного от него) произведения — все это конструирует новую художественную реальность.

Модель художественно развитой личности в нашем пилотажном исследовании была проверена в процессе сравнения восприятия искусства учащимися и самими творцами, художниками. Высказывания писателей, художников, артистов, композиторов (в сравнении с высказываниями учащихся, учителей музыки, любителей искусства, просто разносторонне образованных людей) дали богатый материал для изучения специфики, структуры, последовательности процесса переноса художественного восприятия на гуманизацию самообразования и общего образования учащихся.

Вместе с тем опыт проведения сопоставлений между восприятием искусства творцами-художниками и учащимися среднего и старшего возраста показывает, что восприятие искусства творцами носит, как правило, слишком субъективный характер. Избирательность вкуса, суждений, идеалов у них настолько велика, что во «вторичный образ» оказывается включенным не столько то, что объективно содержит художественный образ, сколько то, что данная личность, воспринимая образец искусства, ищет в нем. В этом случае вариативность вторичного образа существенно возрастает. Видение писателя определяет лишь общее русло, направление развития воспринимающего субъекта.

Художественно развитая личность, как показывает наше исследование, проявляет в ходе восприятия искусства качества, гуманизирующее в целом отношение учащегося к миру, к товарищам, родителям:

- творческое владение историей искусства, объективность и компетентность суждений;
- развитое чувство формы в единстве с содержанием произведения, оценка взаимосвязей содержания и формы;
- активное ассоциирование художественного «события» с собственным жизненным, эмоциональным опытом;
- индивидуальное, самостоятельное

и отстраненное (объективное) восприятие авторской позиции.

В процессе теоретических исследований, связанных с созданием модели полноценного школьного художественного образования, нами было сформулировано базисное понятие «дидактика художественного образования». Оно охватывает раздел общей дидактики, связанный с раскрытием определенного класса дидактических оснований, реализуемых прежде всего в процессе освоения содержания учебных курсов, ведущим компонентом которых является «художественно-образное видение мира». Следовательно, дидактика художественного образования — это отрасль общей дидактики, раскрывающая теоретические основы художественного обучения и образования в их общем «смоделированном» виде. *Дидактика школьного художественного образования (ДШХО)* как частно-дидактическая система выявляет принципы и закономерности художественного образования учащихся общеобразовательной школы, его содержание, формы и методы преподавания учебных курсов художественного цикла, а также обучения видам художественной деятельности, стимулирования и контроля в учебном процессе, характерном для школьных учебных предметов, нацеленных на ценностно-ориентационную художественную деятельность, связанную с освоением художественной культуры общества, на различных школьных возрастных этапах.

ДШХО имеет своим предметом взаимодействие преподавания, учения и содержания образования в ходе приобщения к художественному творчеству, что является новым и актуальным дидактическим знанием. Это отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические основы художественного образования и обучения. На основе закономерностей дидактики художественного образования и принадлежащей ей совокупности дидактических знаний создаётся возможность рационально и результативно конструировать процесс приобщения школьников к искусству.

С позиций дидактики процесс обучения

на уроках художественного цикла определяется следующим образом: это специфически организованная, протекающая в условиях приобщения к художественному творчеству, художественно-познавательная деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают обобщённым опытом действия в области искусства.

В дидактике художественного образования наблюдается прямая зависимость методов обучения от типа знаний, видов художественной деятельности учащихся и ближайших дидактических целей, заключающихся в ознакомлении обучающихся с новыми, актуальными для художественного развития явлениями искусства, в совершенствовании их знаний, а в конечном итоге — в становлении позитивных качеств личности.

Становление и развитие частно-дидактического понятия «дидактика художественного образования», представляет, как показывает наша опытная работа, немалый интерес не только с точки зрения внутренней логики развития художественного образования как такового. Оно имеет и общую учебно-воспитательную практическую значимость, поскольку способствует полноценной разработке теоретических и прикладных проблем цикловых и конкретно-методических вопросов современной дидактики, на основе которых только и возможно совершенствование художественного образования в школе.

Исследование показывает, что художественно развитая личность (в её оптимальных показателях) в ходе восприятия искусства проявляет следующие качества, гуманизирующие в целом отношение учащегося к миру, к товарищам, родителям. Это творческое владение историей искусства, объективность и компетентность эстетических суждений, а также развитое чувство формы в единстве с содержанием произведения

Проблема всемерной гуманизации школьного образования, будучи поставленной на повестку дня сегодняшней школы, обуславливает необходимость совершенствования учебных предметов за счет их

эстетизации с использованием в этом плане возможностей искусства. В ходе пилотажного исследования выявлено, что искусство как сфера общественного сознания и средство «очеловечивания» общего образования является наиболее эффективным, мощным и ничем не заменимым фактором эстетического развития личности и формирования в учащемся творческого начала, проявляющегося во всех видах человеческой деятельности.

Содержание школьного художественного образования с позиции дидактического знания призвано обеспечить обучающимся такой уровень приобщённости к искусству, который даст возможность овладеть актуальным художественно-социальным опытом, включая:

- знания, умения и способы художественной деятельности, опыт художественного творчества, развитие личностно-положительного отношения к высоким ценностям искусства;

- все виды художественной деятельности: восприятие, воссоздание (исполнение) художественных произведений, анализ, импровизация, творчество;

- освоение общей сферы художественного творчества в процессе овладения конкретным видом искусства.

Задачи воспитания посредством искусства могут быть рассмотрены как формирование эмоционального, духовного мира школьника, развитие у него культуры эмоций, становление чувств, умение переживать настроения другого человека, заразиться ими, красочно и образно выразить свое мнение. Для этого на уроках искусства в качестве специальной ставится задача формирования личной художественной культуры обучающегося, представляющую актуальную совокупность знаний, потребностей и качеств личности, которая выражается интегративным понятием художественная культура школьника, в его социально-педагогическом своеобразии. Это индивидуальный социально-художественный опыт личности, обуславливающий возникновение и удовлетворение высоких эстетических потребностей. Вместе с тем это и ин-

тегративное свойство личности учащегося, главные показатели которого: художественная развитость — при-витая любовь к искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в высоких его образцах, эстетическая наблюдательность; художественная образованность — вооруженность способами эстетической, художественной деятельности, искусствоведческими знаниями, опытом творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к искусству, «открытость» новым искусствоведческим знаниям, образцам искусства XXI века, развитость эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным явлениям современного художественного творчества. Художественная культура школьника формируется в ходе художественного воспитания как процесса, детерминирующего развитие способности чувствовать, понимать, любить и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, эмоционально положительно воспринимать образцы высокого художественного творчества, испытывая потребность в систематическом общении с ними.

Способам активного действия в области художественного творчества принадлежит одно из ведущих мест, так как активность в создании и интерпретации явлений искусства способствует формированию специфической человеческой способности художественного сознания. Художественное сознание — это важнейшее средство гармонизации личности ученика, представляющее духовную способность давать предметам и явлениям эстетическую оценку, судить о художественных достоинствах образцов искусства, а также явлений жизни. В структуру художественного сознания входят представления о прекрасном, возвышенном и безобразном, эстетические идеалы и нормы. Имея ценностную природу, художественное сознание отражает факты, события, осваивает и оценивает произведения искусства не сами по себе, а под углом зрения интересов и целей ученика.

Искусство как личностная форма отражения мира может воспроизводиться

в художественном сознании учащегося лишь при условии, если в процессе художественной деятельности учащийся выступает во всей целостности духовных качеств и свойств; в свою очередь, искусство способно и формировать эту целостность

личности как необходимое условие развития художественной культуры, являющееся, как только что было сказано, одним из видов эстетической культуры в её наиболее развитой и специализированной форме.

Литература

1. Перминова Л. М. Предметность обучения в контексте современной методологии // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной. — Ярославль. — М., 2012. — С. 65–74.
2. Селивёрстова Е. Н. Концептуализация научных представлений о развивающей функции обучения: на пути к неклассической дидактике // Основные тенденции развития дидактики: инновационный потенциал дидактического знания: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Шалыгиной. — М.; Ярославль, 2012. — С. 75–83.
3. Толстой Л. Н. О литературе и искусстве. — М. : Искусство, 1985. — 400 с.

Y. B. Aliev

ART EDUCATION AT SCHOOL AS A SUBJECT FOR DIDACTIC EXAMINATION

On the basis of the use of didactic basis and guidelines aimed at the formation of the artistic culture of schoolchildren the place, opportunities and prospects of development of the theory and practice of art education at school are determined in the article. The author focuses on the idea that the expansion of the categorical apparatus of didactics due to the introduction of a number of concepts and regularities connected with art education is an essential feature of the development of the didactic theory.

Key words: *innovations in didactics, didactics of artistic education of school-students, the artistic life of the school, didactic tasks of the master-artist, didactic features of the school teacher-artist.*

УДК 371

Н. А. Асташова

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются особенности духовного воспитания молодежи в современных условиях. Показан потенциал художественных ценностей в развитии духовности молодежи. Раскрываются основы духовного воспитания средствами произведений искусства, общения в процессе развития нравственного сознания, эмоционально-чувственной сферы и организации деятельности личности.

Ключевые слова: *духовное воспитание молодежи, художественные ценности, духовный опыт, интериоризация ценностей, красота.*

Теоретическое и эмпирическое исследование проблем духовного воспитания молодежи приобретает стратегический харак-

тер, поскольку от того, какие позиции будут определять «дух народа» в ближайшие десятилетия, зависит самосохранение росси-

ян как полиэтнической общности и в духовно-культурном, и в физическом плане.

Духовная сфера — это один из самых сложных компонентов личностной структуры. Духовность — особое внутреннее состояние, в котором представлена гармония умственных и нравственных сил человека. Это первооснова творческой самореализации человека, от которой зависит глубина и неповторимость содержания его отношений и деятельности.

Из этих характеристик человека вытекает, что его существование регулируется не материально-предметной стороной жизни, не утилитарно-практическими соображениями, а *духовными ориентирами*, изначально гуманистическими и жизнеутверждающими. Эти ориентиры, выкристаллизовавшиеся в ходе длительных и мучительных попыток человечества осознать свою сущность, сегодня можно выразить таким ценностным рядом, как **Свобода, Долг, Совесть, Добро, Красота**. Все эти и некоторые другие ценностные ориентации должны целостно представляться, анализироваться, постигаться не только умом, но и сердцем.

Систематическое обращение к области прекрасного — условие восприятия мира в его целостности, фактор приобщения каждого к общечеловеческим и национальным ценностям, сохранению которых во многом способствовали произведения искусства и артефакты культуры. Истинное искусство постоянно участвует в воспроизведении духовной культуры народа, утверждая гуманизм, миролюбие, добро в качестве его нравственной основы. Оно является также носителем народных традиций, обеспечивая передачу из поколения в поколение духа народа, его самобытности через песни, сказки, былины, пословицы, поговорки.

Ядро культуры — художественные ценности. Являясь воплощением эстетического начала, они стимулируют эмоциональную сферу самосознания личности. Через художественные ценности возникает отношение к миру, человеку на основе гаммы чувств, вызванной произведениями искусства. Осо-

бую роль играют художественные ценности в процессе духовного развития молодежи, поскольку в соприкосновении с искусством происходит обогащение личного и профессионального опыта, восстановление жизненных сил и приобщение к культуре взаимоотношений. Подлинное искусство, акцентируя внимание на художественных ценностях, способствует совершенствованию духовного мира молодежи, учит сопереживать с автором его позиции, формирует поликультурную среду.

Прикладное исследование проблемы развития художественных ценностей молодежи, на наш взгляд, имеет благополучную перспективу, ибо установление морфологии ценностного пространства в пределах социума содержит в себе «ключ» к целенаправленной коррекции иерархии ценностных позиций отдельных представителей этого социума с тем, чтобы в определенной мере развить у них способность к полноценной деятельности во всех сферах индивидуального и межличностного существования.

В этой связи в течение ряда последних лет мы предпринимаем исследование состояния и развития ценностных ориентаций современного молодого человека. Особое внимание при этом уделяется изучению специфики «презентации» в общей аксиосфере совокупной личности современного молодого человека художественных ценностей. Выбор данного класса ценностей в качестве объекта исследования обусловлен прежде всего тем, что художественная ценность обладает интегральным качеством по отношению к другим ценностям — экзистенциальной, нравственной, религиозной и др. В силу этого она располагает дополнительным синергетическим свойством в структуре ценностных ориентаций, а именно «тонизирует» последние, придавая им характер актуальной модальности. Поэтому сегодня аксиоматичным является мнение о том, что человек, «открытый искусству», обладает способностью к наиболее полному и разностороннему самопроявлению прежде всего с позиции нравственного начала, нежели субъект, далекий от искусства. Более того,

потребность человека обращаться к искусству в условиях внутреннего ценностного конфликта, являющегося, как правило, следствием глобального социального противостояния, помогает ему значительно нейтрализовать негативные последствия, в частности, избежать опасности дегуманизации личности. Очевидно, что молодой человек, рассматривающий в качестве доминантных ценностей художественные, способен целесообразно определять жизненные приоритеты, выстраивать межличностные отношения. Наконец, человек с четко выраженной установкой на диалог с художником (творцом в широком смысле) посредством своеобразного «потребления» его произведений имеет значительные шансы на духовное самосовершенствование.

Наше исследование основывается на современных философско-гуманитарных подходах к онтологическому и гносеологическому осмыслению феномена ценностей как аксиологических векторов культуры. При этом ценность рассматривается как многоаспектное явление, определяемое социальными обстоятельствами, которые имеют четко заданный культурный смысл, включающий позитивную или негативную оценку мира в широком значении. Следовательно, ценность является не чем иным, как психологическим образованием, в котором в снятом виде присутствует непосредственное или (чаще всего) опосредованное отношение человека к среде, другим людям и самому себе. Это отношение есть результат особого субъективно-социального по своей природе ценностного акта, составляющими которого выступают собственно субъект оценки, оцениваемый объект, рефлексия по поводу оценки и ее реализации [5, с. 194]. Поскольку человек находится в среде своего существования в состоянии целенаправленной активности, то каждая область его взаимодействия с окружающим миром так или иначе подвергается ценностному освоению. В итоге вся совокупность разнообразных отношений человека к миру, другим людям и самому себе, порождаемых витальными потребностями и модифицируемых системой символов

и средств культуры, образует системно-иерархическую психическую структуру — аксиосферу, в которой условно можно выделить три группы ценностей — социальные, материальные и духовно-культурные. Последние манифестируются и обеспечивают самосохранение в пространстве и времени прежде всего в рамках этнической (национальной) общности. Не является исключением в этом отношении и такая составляющая духовно-культурной группы ценностей, как художественная.

Художественная ценность обладает особым качеством, обозначаемым М.С. Каганом как «интегративный аксиологизм», который обусловлен сочетанием в ней *субъектной и объектной детерминант*. В качестве пояснения данного тезиса этим ученым приводятся следующие рассуждения.

1. «Носителем художественной ценности является *произведение искусства*, то есть некий фрагмент жизненной реальности, превращенный в *художественную реальность...*».
2. Это претворение жизненной реальности в реальность вымышленную «... обуславливает своеобразие художественной ценности как *ценности самого этого претворения, то есть целостного эстетического анестетического осмысленного преобразования бытия*».
3. Само отношение к художественному произведению «... складывается из диалогической взаимосвязи двух ориентаций психики — на *осмысление жизненного содержания произведения* во всей полноте его нравственной, политической, религиозной, экзистенциальной, эстетической проблематики и на *оценку эстетических качеств его форм*» [3, с. 130–131].

Из сказанного следует, что в психологическом плане художественная ценность как процесс индивидуального освоения произведения искусства и, следовательно, как элемент социализированного отношения к окружающему миру определяется прежде всего уровнем специального образования и развития личности. Если же принять во внимание, что художественная ценность не просто «встраивается» в духовно-культурный континуум личности, но и актуа-

лизирует его, то станет понятной насущная необходимость создания условий для культивирования художественных ценностей у современника.

Художественные ценности, носителем которых являются произведения искусства, направляют внимание молодого человека на осмысление кардинального аксиологического ориентира — **красоты**, основная характеристика которой гармония живой формы и чувственной полноты содержания позволяет личности точно «настраивать» аксиологический «камертон» в социокультурном пространстве.

Красота и искусство, по мнению В. Ван-слова, взаимосвязаны по нескольким линиям: прекрасное может быть объектом изображения искусства; красота всегда одухотворена и вдохновляет искусство; искусство — это эстетический идеал, т.е. олицетворение красоты; искусство учит людей воспринимать прекрасное и создавать его [1, с. 211]. Осознавая значимость искусства в развитии красоты как ценностного ориентира деятельности человека, следует широко использовать возможности внедрения произведений искусства, диалогов о прекрасном в систему отношений и разнообразной деятельности личности. По мере возрастания роли красоты в аксиосфере молодого человека возможен и ее переход в иное качество, особенно значимое с педагогической точки зрения, ведь, по мнению В. А. Сухомлинского: «Красота — это кровь и плоть человечности, добрых чувств, сердечных отношений» [7, с. 30].

В приобщении молодого человека к художественным ценностям особое место занимает художественная литература. Это искусство связано со словом, с помощью которого отражается эмоциональное восприятие мира человеком, его нравственные чувства. Как правило, слово выражает непосредственный жизненный опыт людей, авторское отношение к происходящему, его творческое кредо. Художественные произведения дают определенное направление в решении сложных жизненных вопросов, а для развития духовности личности необходимы такие произведения, в которых

отражались бы проблемы человека, его поиски смысла жизни, варианты разрешения жизненных коллизий, возможные взаимоотношения между людьми.

Изобразительное искусство дает возможность молодому человеку познакомиться с художественными ценностями посредством зрительных ощущений и восприятий, значение которых велико в осмыслении сущности духовности и человековедения. Обсуждение с молодыми людьми потенциала портретного жанра для понимания сущности человеческой природы (М. Нестеров «И.П. Павлов», В. Серов «М.Н. Ермолова», И. Глазунов «Русская красавица», В. Боровиковский «Портрет Лопухиной» и др.), как правило, позволяет сделать важные выводы. Работа с деталями лица, вчувствование в изображение рук, осмысление позы и т.п. позволяют психологически точно прикоснуться к внутренней жизни индивидуальности.

Основная сила музыки заключается в яркой эмоциональности, в выражении душевных состояний человека. «Особое эмоциональное обаяние музыки, — подчеркивал Ю.А. Кремлев, — объясняется не только тем, что она правдиво схватывает и воплощает интонации человека, но и тем, что придает этим интонациям качества высших обобщений, отсутствующих в жизни» [4, с. 32]. В этом отношении художественным ценностям, выраженным музыкальным языком, по силе отражения радости, тоски, страдания, восхищения и других эмоциональных проявлений трудно что-либо противопоставить. Это связано с тем, что в музыкальном произведении форма и содержание слиты воедино. Поэтому приобщение к произведениям В. Моцарта, Л. Бетховена, П. Чайковского, С. Прокофьева, Д. Шостаковича, Г. Свиридова и др. — это школа художественных ценностей особого рода, когда даже на бессознательном уровне развиваются высокие аксиологические ориентиры.

Для музыки нет невозможного, она способна влиять на личностное развитие и духовные проявления, «играть» на самых тонких струнах человеческой души.

В этом смысле глубоки и точны размышления К. С. Станиславского: «Нет того, что не может сделать с человеком музыка. Музыка может все, она выманивает любые чувства, ей подвластны любые состояния, если только это именно та музыка, которая нужна сию минуту, и если эту музыку уметь слушать» [6, с. 105].

Художественные ценности посредством искусства стимулируют становление целостной личности молодого человека, развивая его интеллект, образное мышление, воображение, эстетический вкус, высокие чувства и эмоциональную культуру. Искусство дает возможность индивидуально осваивать богатейший опыт человечества, выстраивать личные и профессиональные отношения. Наслаждение ценностями искусства помогает углубить свою личность, точнее ощущать мир, человека. Для молодого человека чрезвычайно важно, что художественные ценности развивают его творческий потенциал и во многих случаях задают тон оптимистичной, эмоциональной, креативной деятельности.

Аксиоматично, что наиболее эффективным путем духовного воспитания молодежи является общение, которое может быть как прямым, контактным, так и дистантным (в том числе посредством произведений искусства). Важным условием формирования духовных ценностей в процессе общения является равенство участников (субъект-субъектные отношения). Общение способно порождать общность ценностей, выработку общих позиций, устремлений, что создает основу для объединения молодежи прежде всего на ценностях гуманистической направленности. Главный «механизм» духовного общения — диалог, способствующий поиску смысла и значения той или иной духовной ценности. Однако при этом несомненно то, что в общении ценности не насаждаются как категоричные суждения. Субъект, предлагающий свои духовные ориентиры, говорит о собственных чувствах, ощущениях, позициях и тем самым открывает путь соучастнику диалога к значимым для него устремлениям и идеалам.

Общение, вводящее собеседников в те-

заурус духовной культуры, может осуществляться со значимыми другими, с собственным Я, с воображаемыми партнерами (в произведениях искусства). Каждый из этих диалогов имеет свой ценностный потенциал и должен использоваться для усиления интериоризации накопленных человечеством духовных достижений.

В формировании системы духовных ценностей важным является развитие эмоциональной культуры. Оно осуществляется через осмысление и освоение заданных извне моральных, культурных, политических, эстетических ценностей общества, а также личностно-творческое освоение отдельных собственных смысловых образований. Как правило, чувства личности, появляясь в результате положительного эмоционального отношения к объекту на основе имеющихся потребностей, многократно переживаются и, отделяясь от потребностей, становятся самодовлеющей ценностью. При этом существенно то, что чувство не просто является закрепившимся положительным отношением к ценностям, а переходит в потребность утверждать эти ценности, непосредственно ориентироваться на них в своей деятельности. В этой связи молодым людям крайне необходимы широкие духовные контакты, многообразные впечатления, глубокое историко-культурное освоение палитры ценностной парадигмы человечества.

Источником духовного воспитания молодежи может быть социокультурная среда и взаимодействие с окружающими людьми как носителями определенной системы ценностей. Поэтому надо приложить максимум усилий, чтобы современная молодежь целенаправленно развивала систему ценностей, соответствующую времени, опирающуюся на парадигму гуманистической культуры. Доминанта в этом процессе должна быть смещена с внешнего воздействия на личность на самовоспитание, самоутверждение духовной культуры.

В духовном воспитании особое значение имеет включение молодежи в духовно-практическую деятельность: общение, помощь людям, социальное служение, бла-

готовительность, добровольчество, волонтерство, творчество, искусство, приобщение к национальным духовным традициям.

Первоосновой духовного воспитания выступает формирование нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей. Следует помнить, что усвоение содержания понятий, представляющих те или иные ценности, еще не означает, что ценности освоены. Поэтому важно неоднократно показывать, как то или иное ценностное представление определяет поведение человека. Прекрасным материалом для такого показа выступают произведения искусства. Наблюдения за поведением героев — эффективный прием «внедрения» в сознание различных этических и социально-мировоззренческих категорий как поведенческих установок.

Поскольку духовно-нравственное воспитание предполагает развитие оценочной сферы личности, то оно не может быть полноценным без опоры на эмоции и целенаправленное культивирование высших чувств: сопереживания, гордости, жалости, стыда и т.д. Эмоционально-чувственное «наполнение» отдельных духовно-нравственных понятий помогает молодому человеку постичь их не только умом, но и сердцем, пропустить их через свою душу. Поэтому нужно широко практиковать оценочные суждения, опирающиеся на непосредственные переживания и чувства человека.

Формирование нравственного сознания и эмоционально-чувственной сферы личности молодого человека является основой духовно-нравственной культуры, духовности. Однако часто этого бывает недостаточно, чтобы молодой человек свободно и естественно подчинил свое поведение извест-

ным правилам. Поэтому важнейшим аспектом духовно-нравственного воспитания следует считать организацию нравственного выбора и опыта нравственного поведения учащихся, в процессе которого включаются интеллектуально-волевая, мотивационно-ценностная и чувственная сферы личности.

Духовное воспитание молодежи стратегически направленно на пробуждение в индивидуальности личности, самоценной и альтруистичной. Присвоение ценностей, их вращивание в личность (интериоризация) представляет собой длительный и очень личностный акт.

Духовное воспитание молодежи непосредственно связано с организацией свободного времени при учете потребностей молодого человека: в разностороннем развитии; в общении; в отдыхе; в самостоятельности, самореализации, творчестве; в удовлетворении гедонистических потребностей (в удовольствии, радости, положительных эмоциях).

Предоставление молодому человеку широкого круга возможностей для самореализации позволяет отчасти решить задачу развития его духовности. Среди возможностей такого рода следует отметить участие в любительских объединениях, посещение концертов, спектаклей, выставок; встречи с яркими талантливыми людьми и другое.

По мнению И. А. Ильина, воспитание человека — это процесс пробуждения в нем духовных переживаний, открывающих путь к духовному опыту. Естественно, что приобщение к высокохудожественному искусству, развитие тонкого вкуса и восприятие подлинной красоты как духовно-нравственного ориентира является гарантией развития духовной культуры личности. При этом красота, которая характеризуется гармонией, совершенством, цельностью, служит притягательным ориентиром для самосовершенствования.

Литература

1. Ванслов В. Что такое искусство. — М. : Искусство, 1988. — 248 с.
2. Ильин И. А. Путь к очевидности. — М. : Республика, 1993. — 430 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценностей. — СПб: Петрополис, 1997. — 205 с.
4. Кремлев Ю. О месте музыки среди искусств. — М. : Искусство, 1966. — 63 с.

5. Парсонс Г. Человек в современном мире. — М. : Прогресс, 1988. — 428 с.
6. Станиславский К. С. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 4. — М., 1954.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев : Радянська шк., 1974. — 288 с.
8. Щуркова Н. Е., Мухин М. И., Желаннова А. В. Новое воспитание в новой школе. — М. : АРКТИ, 2012. — 264 с.

N. A. Astashova
ARTISTIC VALUES AS A MEANS OF THE YOUTH
SPIRITUAL UPBRINGING

The article discusses the features of youth spiritual education in terms of modern conditions. The potential of artistic values in the youth spiritual development is shown. The basics of spiritual education by means of works of art, communication during the development of the moral consciousness, emotional and sensual scope and organization of the individual are revealed.

Key words: *spiritual education of youth, art values, spiritual experience, internalization of values, beauty.*

УДК 37.013.42

Е. А. Леванова

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА

Статья посвящена исследованию подросткового возраста как очень сложной поре взросления, переходу к взрослости, сопряженному с потерей детского мироощущения, с драматическими эмоциональными кризисами и душевными переживаниями, с противоречивостью в собственном физиологическом и психическом развитии, с эмоциональной неустойчивостью, отсутствием элементарных навыков саморегуляции поведения и ещё многим другим.

Ключевые слова: *подростковый возраст, воспитание, родители, подростковость.*

Социальное благополучие страны, общества в целом, определяется благополучием каждого человека. Однако в любом обществе имеются наиболее незащищенные слои населения, требующие особого внимания. В первую очередь к ним относятся старики и дети. Следует отметить, что проблема социального здоровья младшей части общества сегодня особенно остра. Мы анализируем устрашающие тенденции: рост детской и подростковой преступности, наркомании, алкоголизма, проституции, безнадзорности, социального сиротства и т. д. Обеспокоенное этими тенденциями старшее поколение стремится принять меры: как грибы растут различные

лечебные учреждения государственного, общественного, коммерческого и некоммерческого профиля. Конечно, дело нужное и важное, без которого уже не обойтись. Беспокоит другое — почему же взрослые так мало сегодня озабочены даже не предупреждением, а предвидением и пропедевтикой проблем подросткового воспитания? Почему так мало мы все вместе педагоги и родители, врачи и все-все-все работаем на опережение? На выработку собственной позиции неприятия негатива у наших детей? Много лет выстраивая воспитательную работу с подростками, я знаю: вовремя подставить подростку свое взрослое плечо не только нужно, но и можно.

Подростковый возраст очень сложен: это пора взросления, а переход к взрослости сопряжен с потерей детского мироощущения, с драматическими эмоциональными кризисами и душевными переживаниями, с противоречивостью в собственном физиологическом и психическом развитии, с эмоциональной неустойчивостью, отсутствием элементарных навыков саморегуляции поведения и ещё многим другим.

Но, если мы знаем, что подростковость несет с собой такие сложные проблемы, значит, мы можем их предвидеть, а следовательно, и предупредить. Думается, что родителям вместе с учителями, социальными педагогами и самими подростками следует активно включаться в процесс взросления своих детей.

Очень тесно подростковые проблемы переплетаются в судьбах родителей и работе учителей. Много, очень много негативных явлений имеют место быть только потому, что родители не хотят понять: воспитание — это тяжелый, ежедневный и ежечасный труд без выходных и перерывов; они должны много знать и уметь, от много отказаться ради детей. Нет, не от своей жизни или своих интересов — дети просто могут стать их частью — а вот от сигареты и рюмки — да! Так и стоит перед глазами картина, когда пьяный папа, держа в зубах сигарету, бьет ремнем сына, приговаривая: «Не смей курить!»

В современных условиях особую актуальность и значимость приобретает своевременная поддержка подростка со стороны близких и эмоционально значимых взрослых. Важно встать рядом и обеспечить поддержку. Казалось бы все это знаем, но на практике всё происходит совсем не так.

Динамика взаимодействия ребенка и взрослого (возьмем только школьный возраст) имеет свою специфику на каждом возрастном этапе. Ребенок пришел в школу и встретился с учителем и воспитателем. Его отношение ко взрослым изначально предусматривает авторитетность. Взрослый авторитетен уже потому, что он взрослый, а значит — старший, уважаемый и т. д., соответственно младший школьник прини-

мает авторитарный стиль общения с ним со стороны взрослого. Более того, ребенок не просто принимает или терпит наш, взрослый, авторитаризм, он через наше «вставай, возьми, не забудь» — всегда повелительное наклонение — ощущает свою защищенность. Вместе с тактильным контактом наше умение всегда знать, что же маленькому человеку надо, обеспечивает ощущение комфортности, уверенности и стабильности, что и лежит в основе защищенности.

Когда пробиваются у младшего школьника первые ростки подростковости, он уже не приемлет авторитаризм взрослого, теперь он хочет с нами выйти на уровне «со» — сотрудничества, совета, сотворчества и др. со, хотя встать с нами рядом. В основе такого поведения конечно же лежит рост и развитие самосознания и как результат — поведенческая реакция эмансипации как высвобождение из-под контроля и опеки взрослых. Именно здесь очень часто и лежат истоки большинства конфликтов между подростками и взрослыми. Мы, взрослые, никак не можем перестроиться — уйти от авторитаризма, сменить стиль общения, понять, поддержать в тех новообразованиях, которые происходят с подростками.

Просто родителям следует знать истоки появления негативных тенденций в развитии подростка, связанные с поведением, с позиций взрослого в семье. Вот некоторые из них.

Воспитательная позиция родителей, характеризующаяся отсутствием заботы и контроля со стороны взрослых, встречающаяся не только в неблагополучных семьях, но и в весьма, с общепринятой точки зрения, благополучных. Подросток решает все сам, а видя, что он родителям безразличен, все больше и больше отдаляется от них и, как следствие, ожесточается, присваивает себе позицию «каждый только за себя». К сожалению, сегодня больше половины подростков в семье живут в ситуации эмоционального равнодушия, отстраненности, а порой и отторжения. Это часто связано с занятостью родителей. Да, но ведь речь идет о душевном тепле, об искреннем интересе к жизни ребенка. Ему так надо, чтобы

в его 10–12 лет вы встали рядом в позицию «со»: совместности, сотрудничества, сопереживания... В этом возрасте он еще тянется к нам. А уже в 13–14 — нет, не будет он делиться с нами школьными и дворовыми новостями, своим мнением и разными другими «мелочами».

Знают ли родители о том, что свою защищенность на белом свете младшие школьники испытывают тогда, когда рядом взрослый, когда можно просто протянуть руку и дотронуться, когда взрослый все помнит и все знает: уже поздно, вставай, возьми спортивную форму и т.д. А позже подросток скажет «не надо командовать, я сам знаю»... И нам обидно. Но ведь это нор-

мально, когда, взрослея, подросток хочет встать рядом со взрослым, а в старшем подростковом возрасте и отделиться — сам?

Как много родители не знают о своих детях. Насколько меньше было бы конфликтов, если бы взрослые знали, что надо просто сменить повелительное наклонение на совет, что подростки бунтуют не против содержания предъявляемого к нему требования как такового, а против формы его предъявления...

У наших подростков очень много общих проблем взросления, а у нас, взрослых, со взрослеющим поколением их еще больше. Решать эти ежедневные задачи можно только вместе.

Е. А. Levanova

PARENTAL PROBLEMS OF TEENAGER MATURATION

The article deals with adolescence as a very complex period of teenagers maturation, the transition to adulthood associated with loss of children's perception of the world, with dramatic emotional crises and emotional experiences with contradictions in their own physiological and mental development, with emotional instability, lack of basic skills of self-regulation of behavior, and many, many others.

Key words: *adolescence, parenting, parents, teenagers.*

УДК 371.024

Н. Н. Малярчук, А. Г. Маджуга, Л. Н. Уварова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗИДАНИЯ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены теоретико-методологические основы созидания здоровья в современном социокультурном пространстве образования. Особое внимание уделено вопросам дефиниции понятий, имеющих отношение к здоровью субъектов образовательного процесса. В контексте своего исследования авторы дают определение понятию «здоровьесозидающая педагогическая деятельность», раскрывают её структуру, функции и механизмы реализации.

Ключевые слова: *здоровьесозидание, здоровьетворчество, принципы здоровьесозидающей педагогической деятельности, методы здоровьесозидающей педагогической деятельности, субъект здоровьесозидающей деятельности.*

В системе образования РФ реализуются различные направления сбережения и восстановления здоровья подрастающего поколения. Это направления, свойственные

и советской системе образования (*гигиено-профилактическое* — сбережение здоровья обучающихся через рациональную организацию учебной деятельности; *физкультур-*

но-оздоровительное — сохранение и развитие здоровья детей средствами физической культуры; *лечебно-реабилитационное* — оздоровление детей с помощью физио-, фито-, фармако- психотерапевтических мероприятий и лечебной физкультуры) и направления, развиваемые в последние десятилетия: (*эколого-сохраняющее* — сохранение здоровья через формирование экологически целесообразных отношений школьников с окружающей средой; *обеспечение безопасности жизнедеятельности* — обучение учащихся методам сохранения здоровья и жизни в чрезвычайных ситуациях, обусловленных природными, техногенными и бытовыми факторами; *учебно-воспитательное* — обучение, воспитание, организация деятельности школьников по сохранению и развитию здоровья посредством актуализации их личностного роста, развития рефлексивных способностей, ценностного смысла жизнедеятельности, умений принимать ответственные решения за собственное здоровье; *конфессиональное*, реализуемое на базе религиозных учреждений, когда в качестве основы рассматривается развитие духовной составляющей здоровья человека).

Стоит отметить факт запаздывания исследований в сфере сохранения и развития здоровья в образовании от развития передовой педагогической мысли и педагогической практики. Это выражается в том, что обучающиеся рассматриваются специалистами как *объект для определённых воздействий*, поскольку их здоровье определяется с позиций медико-биологического подхода. В рамках этого подхода здоровье воспитанников — это феномен, формирующийся и преобразующийся в процессе адаптации растущего организма к окружающему миру.

Данная адаптационная модель здоровья определяет *охранительную и тренирующую* стратегии заботы о здоровье. В соответствии с охранительной стратегией детей следует оберегать от всех школьных факторов, негативно воздействующих на их состояние здоровья. Тренирующая стратегия построена на стремлении повысить био-

логические, психологические и социальные адаптационные возможности развивающегося организма, наилучшим образом подготовить обучающихся к встрече с нежелательными для здоровья воздействиями. Но в условиях духовно-нравственного и экологического кризисов в России наиболее эффективной является *преобразующая* стратегия заботы о здоровье, которая базируется на активной деятельности человека по изменению в благоприятную сторону как негативных экологических и социальных факторов среды, так и нарушений индивидуального здоровья. Преобразующая стратегия лежит в основе *творческой модели* процесса оздоровления, которая основывается на личностном потенциале (индивидуальных ресурсах) человека.

Вызывает тревогу тот факт, что получившее «официальную прописку» в нормативных медицинских документах словосочетание «здоровьесберегающие технологии», было механически распространено и на сферу образования в виде понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии», что не соответствует в полной мере ценностям гуманно-личностной направленности современного учебно-воспитательного процесса.

Во-первых, термин «технология» отражает технократическую модель, доминировавшую в индустриальном обществе. Данная модель основана на жестком управлении и контроле воспитанника, технологичной организации воспитательного процесса. Это «взгляд на человека как на программируемый компонент системы, объект самых разных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна... свобода по отношению к возможному пространству деятельности» [7, с. 35].

В социокультурном пространстве современного отечественного образования особую актуальность приобретает гуманистическая модель воспитания, которая организуется на основе взаимодействия педагога и обучающегося, учёта личностных особенностей воспитанника, принятия его таким, какой он есть, создания атмосферы доверия, поддержки и защиты (К. Д. Ушин-

ский, Н. И. Пирогов, В. В. Зеньковский, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова и др.). В этой связи использование термина «технология» в отношении здоровья детей с позиций индивидуального подхода следует считать некорректным, как не соответствующего гуманно-личностной направленности воспитания.

Во-вторых, прилагательное «здоровьесберегающие» несет смысловую нагрузку слова «сбережение». В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (2005) значится: «сберегать — это сохранить, не дать утратиться, пропасть» [16, с. 686], следовательно, *здоровьесбережение* (синоним — *здоровьесохранение*) — это сохранение здоровья на заданном уровне (в частности, на том, с которым ребенок приходит в образовательное учреждение).

Необходимо отметить, что состояние здоровья детского населения страны находится в критическом состоянии. За период с 2000 по 2010 годы наблюдается неуклонный рост заболеваемости во всей детской популяции. В частности, у детей от 0 до 14 лет зарегистрировано увеличение: а) новообразований — на 61,3 %; б) врождённых аномалий (пороков развития) — на 48,2 %; в) нервной системы — на 30,0 %; г) мочеполовой сферы — на 25,2 %; д) болезней крови, кроветворных органов и отдельных нарушений, вовлекающих иммунный механизм — на 23,2 %; е) органов дыхания — на 11,1 %; ж) костно-мышечной системы и соединительной ткани — на 8,8 %; з) системы кровообращения — на 5,8 %; и) органов пищеварения — на 5,7 %; к) кожи и подкожной клетчатки — на 4,8 %. Одновременно и у подростков 15–17 лет произошёл рост патологии, в частности: а) эндокринной системы и обмена веществ — на 39,8 %; б) крови, кроветворных органов — на 6,3 %; в) системы кровообращения — на 14,4 %; г) костно-мышечной системы и соединительной ткани — на 3,2 %; д) новообразований на 5,3 % [3]. Неутешительная динамика роста заболеваемости свидетельствует, что в образовательные учреждения приходят дети с многочисленной патологией, осложняющей не только ростовые про-

цессы, но и усвоение объёмного учебного материала. Это приводит к хронической неуспеваемости обучающихся. Следовательно, необходимо не только сохранять то недостаточное здоровье детей, с которым они приходят в детский сад и школу, но и создавать условия для созидания их качественно нового психосоматического состояния.

Мы уверены, в педагогике необходимо руководствоваться понятиями, имеющими перспективное значение: «здоровьеформирование», «здоровьеобеспечение», «здоровьесовершенствование», «здоровьесозидание».

Слово «*здоровьеформирование*» происходит от «формировать, придавать чему-нибудь определенную форму, законченность; порождать; создавать, составлять, организовывать» [16, с. 837], поэтому нами оно понимается как целенаправленная организация процесса по созданию нового состояния (уровня, качества) здоровья субъектов образовательного процесса.

Здоровьеобеспечение — «обеспечить, сделать вполне возможным, действующим, несомненным» и «оградить, охранить» [16, с. 413], следовательно, означает обеспечение и создание условий и для сохранения, и для формирования и развития здоровья субъектов образовательного процесса.

Здоровьесовершенствование [16, с. 27] — от «совершенствоваться — становиться лучше, совершеннее; улучшать, доводить до лучшей степени превосходства». Этот термин характеризует достижение человеком более высокого уровня здоровья по сравнению с предыдущим состоянием.

Здоровьесозидание (от «созидать — сделать существующим, произвести, основать») [16, с. 730] — содержит смыслы созидания здоровья как качественно новой характеристики. Поэтому это слово близко по смыслу здоровьетворчеству, «творчески создавать, творение, сотворение, *созидание* как деятельное свойство» [16, с. 775].

Мы понимаем, что в условиях значительного снижения уровня здоровья обучающихся, отсутствия в школе врачей (педиатров, гигиенистов) проблему формирования здоровья детей вынуждены решать

педагоги. А преобразование учебно-воспитательного процесса в направлении обеспечения и созидания здоровья детей влечет за собой дополнительные требования к педагогическому коллективу. Они могут стать источником профессионального стресса как отражения дисбаланса между предельной загруженностью педагогов и дополнительно возросшими нагрузками. Стоит учитывать и тот факт, что состояние здоровья самих педагогов трудно назвать удовлетворительным, поскольку социокультурные и профессиональные стрессогенные факторы служат причиной быстрого «изнашивания» их организма, преждевременного старения, приводя к возникновению психосоматической патологии у 70–90 % учителей (С. Г. Ахмерова, 2001; М. Т. Громкова, 2005; Н. А. Литвинов, 2004 и др.). С увеличением педагогического стажа у педагогов нарастают психопатологические состояния невротического или психопатического характера (А. К. Осницкий, 2001). Сами педагоги игнорируют правила здоровой жизнедеятельности, у них не развито чувство ответственности за собственное здоровье, не сформированы ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья в качестве неотъемлемой части общекультурного развития, основы профессионального и жизненного долголетия.

Обратим внимание на то, что, выполняя возложенную на них миссию обеспечения здоровья обучающихся, коллективы образовательных учреждений, широко используя медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные способы и методы, явно недооценивают значение самой педагогической деятельности в сохранении здоровья воспитанников, которая, на наш взгляд, должна носить характер не только сбережения и развития здоровья воспитанников, но и его созидания.

В аспекте нашего исследования особое внимание заслуживает работа В. А. Афаньева, в которой представлено содержание понятия «потенциал здоровья», включающего все аспекты здоровья в современном его понимании. В его структуру входят интеллектуальный, волевой, эмоциональ-

ный, физический, социальный, креативный и духовный ресурсы здоровья [2]. Отметим, что автор отводит особое место интеллектуальному ресурсу в общей совокупности потенциалов человеческого развития. Сходный подход мы наблюдаем и у других авторов. Так, в работах А. В. Казанниковой понятие «потенциал здоровья» определяется как «генетически и социально обусловленный резерв личности в саморазвитии психофизиологических возможностей, которые могут быть реализованы в напряженных условиях деятельности и выражены в достижениях достаточно высокой степени физического, интеллектуального, эмоционального и духовного компонентов здоровья, мотивации ЗОЖ и непрерывности образования, потребности в творческой самореализации» [9, с. 35].

Исходя из анализа работ учёных, в содержание здоровьесозидающего потенциала мы включаем следующие ресурсы:

1) *интеллектуальные*, содержащие собственно интеллектуальные и учебные умения, владение которыми во многом определяет сохранение работоспособности — одного из основных показателей здоровьесберегающего образовательного процесса;

2) *эмоционально-волевые*: умение ставить цели, осуществлять выбор путей их достижения, соединение целей жизни со смыслом своего существования, адекватная оценка проблемных ситуаций и разрешение их, управление собой в любых обстоятельствах и др.;

3) *физические ресурсы*: умения развивать физическую составляющую здоровья, осознавать, дифференцировать, понимать собственные ощущения, телесные потребности, умение саморегулировать телесные процессы и др.;

4) *духовно-нравственные ресурсы*: умения развивать духовную природу человека, т. е. осознавать ценность здоровья и ответственно относиться к своему здоровью и здоровью окружающих [15];

5) *социально-адаптационные ресурсы*: умения оптимально адаптироваться к социальным условиям, устанавливать кон-

такты с другими, развивать партнёрские отношения, строить взаимообогащающее «здоровое» общение, быть способным обратиться за помощью к другим и по возможности прийти на помощь самому;

б) *креативные ресурсы*: умения нестандартно мыслить и решать любые жизненные задачи посредством развитого доверия к творческой части своей личности, предоставления ей полной свободы в этой деятельности; умения неординарными средствами реализовать себя в разуме, чувствах, эмоциях, ощущениях и поведении.

В рамках исследования интерес представляет и обращение к вопросу о педагогических ресурсах, необходимых учителю для осуществления здоровьесозидающей педагогической деятельности. Так, Н. Н. Малярчук выделяет личностные и профессиональные ресурсы педагога, раскрытие и актуализация которых важна в построении индивидуальных программ оздоровления всех участников образовательного процесса, способствующих приращению уровня здоровья. Отметим, что автор рассматривает личностный потенциал педагога на основе холистического подхода к здоровью и включает духовные, душевные, телесные ресурсы. Особого внимания заслуживает выделение профессионального ресурса педагога, предполагающего повышение уровня знаний, навыков, умений, опыта, необходимого для решения задач по обеспечению здоровья обучающихся [14]. Наиболее полное раскрытие именно профессиональных ресурсов позволит определить основные направления в формировании готовности студентов к здоровьесозидающей педагогической деятельности.

Таким образом, рассмотрение понятия «здоровьесозидающий потенциал» позволило нам определить структуру ресурсов, которые необходимо актуализировать и активизировать в аспекте здоровьесозидания. Исходя из этого, следует раскрыть само понятие «здоровьесозидание».

Вообще понятие «созидание» в различных словарях имеет сходность со значением таких слов, как «создание», «творение»

[5; 16; 18; 22]. Термин «здоровьесозидание», по мнению Н. Н. Малярчук, близко по смыслу здоровьетворчеству, и А. Г. Маджугой определяется «как «деятельное», процессуальное явление, сопряженное с личностной самоактуализацией и валеологическим самосознанием» [12].

В работе Е. И. Глебовой «здоровьетворчество» понимается как «деятельность, направленная на созидание своего собственного здоровья в физическом, психическом и духовном плане; стиля поведения, способствующего этому; знаний, повышающих компетентность личности в сфере здорового образа жизни, оздоровления окружающей среды. При созидании здоровья следует опираться на скрытые природные возможности организма, раскрывать потенциал здоровья, создавать гармонию телесного и духовного, физического и психического» [4]. Автором отмечается, что для здоровьесозидания необходимо обучение и прочное усвоение знаний, передающихся благодаря накопленному культурно-историческому опыту, и общечеловеческих ценностей, которые ведут к созданию индивидуальной модели здоровья, являющейся собственным приобретением человека. Специфика здоровьетворчества, по мнению С. В. Дмитриева, заключается в том, что основным его субъектом рассматривается личность как саморазвивающаяся система управления. Здоровье рассматривается автором в качестве условия для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, что является основой понимания и поиска смысла жизни, профессиональной деятельности и, в конечном счете, самоосуществления (самореализации) человека [6].

Мы считаем, что здоровьесозидающая педагогическая деятельность предполагает наличие двух составляющих: собственно здоровьесозидающая деятельность (личностный компонент) и педагогическая деятельность по здоровьесозиданию школьников (профессиональный компонент).

Личностный компонент здоровьесозидающей педагогической деятельности должен определять значение сознания и активности самого педагога в формировании сво-

его здоровья и ЗОЖ на основе механизмов личностной самоактуализации и увеличение потенциала своего здоровья. В основе самоактуализации лежит активная жизненная позиция, позитивное отношение к здоровью и стремление к совершенству. Личностный компонент здоровьесозидающей педагогической деятельности проявляется в готовности к самосовершенствованию в области здоровья и здорового образа жизни и является основной в данной деятельности. Профессиональный компонент является необходимым условием эффективности здоровьесозидающей педагогической деятельности и предполагает использование принципов, средств и методов, приемов педагогической работы учителя, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их качеством здоровьесозидания.

На наш взгляд, содержание здоровьесозидающей педагогической деятельности требует уточнения и определенного дополнения. Мы считаем, что данный вид деятельности должен быть направлен не только на сохранение, укрепление здоровья школьников в образовательном процессе и формирование поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, но и на обучение и воспитание школьников здоровьесозиданию, т.е. созданию условий для проявления у учащихся мотивированного согласия на необходимость сохранения и укрепления здоровья собственными усилиями, их самоопределение как субъектов собственного здоровьесозидания (иницирование установок на изменение, нацеленность на приобретение необходимых знаний, умений и навыков, способов принятия решений и их реализация). Только в этом случае может быть достигнута основная целевая установка здоровьесозидающей педагогической деятельности — создание условий для конструирования собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, управления развитием собственного здоровья. Отметим важность и психолого-педагогической поддержки педагога в дальнейшем осуществлении здоровьесозидающей

педагогической деятельности, которая заключается в профилактике, консультировании и коррекционной работе с воспитанниками по реализации индивидуального здоровьесозидающего маршрута ученика.

С учетом уточнения и дополнения существенных определений в нашем исследовании здоровьесозидающая педагогическая деятельность определяется как деятельность педагога, направленная, во-первых, на сохранение здоровья в образовательном процессе, актуализацию и увеличение здоровьесозидающего потенциала школьника за счёт применения образовательных технологий, обеспечивающих актуализацию внутриличностных ресурсов обучающихся, во-вторых, на обучение и воспитание здоровьесозиданию и созданию условий для формирования индивидуального здоровьесозидающего маршрута, основанного на осознании собственной ответственности за свое здоровье, осуществлении самостоятельного поиска, конструирования и использования здоровьесберегающих технологий, в-третьих, на психолого-педагогическое сопровождение индивидуального здоровьесозидающего маршрута школьника, обеспечивающее оказание профессиональной помощи учащемуся в его самоактуализации и самореализации в аспекте здоровьетворчества.

Раскрывая существенные характеристики этого понятия, принимаем во внимание положения А.Г. Маджуга, В.Е. Кайма и других авторов о том, что эта деятельность основана на субъект-субъектном типе ориентации в контексте межличностных отношений и направлена на присвоение субъектами целостного педагогического процесса форм позитивного мышления и здоровьесберегающего поведения, трансляцию структурированных знаний о здоровье и его компонентах, обеспечивающую актуализацию ресурсов здоровья в ходе проектирования и реализации индивидуальных здоровьесозидающих маршрутов. Мы считаем, что здоровьесозидающая педагогическая деятельность предполагает включение педагога и учащихся в активное творение собственного здоровья в ходе учебного процесса. Это, в свою очередь, требует рас-

смотреть такое понятие, как «субъект» здоровьесозидающей деятельности.

В психологии понимание субъекта связано с такими личностными качествами, как активность, самостоятельность, готовность, компетентность, мобильность, эмпатия и др. Под субъектом здоровьесозидания подразумевается личность, активность которой направлена на сохранение и приумножение ресурсов здоровья на основе понимания смысла и цели своего жизненного и профессионального предназначения.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается важность рассмотрения школьника как субъекта здоровьесозидания. Однако, на наш взгляд, рассмотрение школьника как субъекта здоровьесозидающей деятельности является результатом соответствующей деятельности, и в исследованиях не представлены механизмы перевода (перехода) школьника из объекта в субъекта здоровьесозидания.

Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, педагог, по мнению А. Г. Маджуга, обязан представлять рациональные образцы и нормы поведения, позволяющие без ущерба для здоровья обеспечить высокое качество обучения, воспитания и развития школьников, давать им конкретные рекомендации по сбережению индивидуального здоровья, направлять их на ведение здорового образа жизни [12]. В качестве основных характеристик педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности Н. Н. Малярчук называет такие характеристики, как аксиологичность, ответственность, творческую, позволяющие педагогу посредством целенаправленных преобразований в собственном образе жизни добиться значимых изменений в состоянии не только своего здоровья, но и здоровья учащихся [13].

Анализ соответствующей литературы позволил определить основные характеристики будущего педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности: осознанность и ответственность за свое здоровье и здоровье детей, активность в созидании своего здоровья и здоровья учащихся, компетентность в сфере здоровьесозидающей

педагогической деятельности. Отметим, что будущий педагог как субъект здоровьесозидающей деятельности во многом определяет качественные изменения в сознании и поведении школьника (установка на ЗОЖ, осознание здоровья как ценности, здоровьесберегающее поведение и др.) и тем самым подвергает себя аналогичным изменениям в профессиональном самосознании и поведении.

В основу структуры здоровьесозидающей педагогической деятельности нами положены взаимосвязанные компоненты (функции) педагогической деятельности. Н. В. Кузьмина в структуре педагогической деятельности педагога выделяет пять взаимосвязанных функций: гностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную [11]. А. И. Щербаков выделяет дополнительно еще ряд функций: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную и исследовательскую [21]. Совершенно логично, что эти функции должны быть дополнены в аспекте здоровьесозидающей педагогической деятельности. Основываясь на работах Л. Г. Татарниковой, Н. М. Пономаренко, В. В. Колбанова, Н. М. Полетаевой, Л. И. Уткиной и др., в структуре деятельности педагога, направленной на сохранение и укрепление здоровья учащихся, можно выделить следующие функции, определяющие содержание профессиональной подготовки педагогов к здоровьесозидающей педагогической деятельности: диагностическую, коррекционную, профилактическую и консультативную.

Таким образом, в соответствии со структурой педагогической деятельности вообще и структурой педагогической деятельности, направленной на сохранение, укрепление и созидание здоровья, в частности, мы выделяем следующие основные взаимосвязанные функции: диагностическую, конструктивно-проектировочную, информационную, организаторскую, коррекционную, профилактическую и рефлексивную.

По нашему мнению, *здоровьесозидающая* деятельность педагогов заключается в использовании ими принципов и спосо-

бов, позволяющих сохранять и развивать как собственное здоровье, так и здоровье обучающихся, творчески дополнять содержание учебного предмета валеологическими знаниями, умениями, навыками с целью формирования у воспитанников поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, укрепление и развитие индивидуально-го здоровья [14; 20].

Мы выделяем следующие принципы здоровьесозидающей деятельности педагогов:

- принцип *холистичности* позволяет потенциал развития здоровьесозидающей деятельности педагогов рассматривать с позиций целостного подхода, основанного на представлении об оптимальном соотношении духовной, душевной и телесной составляющих природы человека, образующих внутреннее единство;

- *гуманистический* принцип предполагает переоценку всех компонентов учебно-воспитательного процесса, признавая ценностью не только обучающегося как личность, его права на свободу, счастье, здоровье, но и педагога, состояния его телесного, душевного и духовного здоровья;

- *герменевтический* принцип предполагает признание педагогами здоровьесозидающей деятельности профессионально значимой, и приобщение их (в связи с этим) к сознательному овладению теорией и практикой формирования, сохранения и совершенствования здоровья обучающихся;

- принцип *социальной значимости* позволяет считать, что получаемый педагогом индивидуальный опыт созидания собственного здоровья приобретает общественную значимость, поскольку педагог как носитель культуры здоровья способен распространять идеи, образцы и нормы здоровьесбережения, формировать здоровьесориентированный стиль поведения в социуме;

- принцип *субъектности* позволяет рассматривать педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности, обладающего аксиологичностью, ответственностью, креативностью [13].

Наряду с принципами при организации здоровьесозидающей деятельности субъектов образовательного процесса важную

роль играют методы. Методы здоровьесозидающей деятельности разнообразны: организационно-педагогические, психолого-педагогические и информационно-обучающие [19]:

1. *Организационно-педагогические* методы направлены на предотвращение у школьников переутомления, гиподинамии и других дезадаптивных состояний, и включают, в свою очередь, следующие специфические группы:

- *защитно-профилактические* — методы и приемы, направленные на защиту от неблагоприятных для здоровья внешних воздействий;

- *компенсаторно-нейтрализующие* — методы и приемы, нейтрализующие негативные воздействия на организм, компенсирующие отклонения функционирования организма и обеспечивающие его условия для полноценной жизнедеятельности;

- *стимулирующие* — методы и приемы, позволяющие активизировать собственные силы организма.

2. *Психолого-педагогические* методы связаны с непосредственной работой педагога на занятиях, с воздействием, которое он оказывает своей личностью на детей в течение всего урока. В основе этих методов — духовно-нравственная стратегия сохранения здоровья обучающихся, представленная гуманной педагогикой.

Гуманная педагогика «является строительством такого педагогического процесса, который ненавязчиво, искусно, непрерывно ведет ребенка к познанию своей сущности, духовной мощи, своего предназначения, к почитанию всех людей, которые есть путь для него, а он путь для них; к почитанию всего окружающего — природно-естественного и рукотворного — это условия для его восхождения. Этот педагогический процесс требует своей духовно-философской основы, понимания движущих сил природы в ребенке, своих аксиоматических начал: «Любовь воспитывается любовью», «Доброта воспитывается добротой», «Благородство создается благородством» и др» [1, с. 6].

Гуманность педагога предполагает его

умение увидеть в воспитаннике развивающуюся личность, способствовать раскрытию ее внутренних резервов, ориентируя на самооценку, самоконтроль, самокоррекцию, обеспечение мотивации действий, способствующих повышению работоспособности и эффективности интеллектуальной работы без ущерба для здоровья.

По мнению Ш. А. Амонашвили, судьбу гуманной педагогики решает личность конкретного учителя. «Какие бы лучшие теории не были созданы по гуманной педагогике, как бы мы их не называли, какими бы красивыми они не выглядели, сами теории не свершат ровным счетом ничего, если учитель не сделает их состоянием своего духа, силами, устремляющими к творчеству, условиями, которые пробудят в нем его изначальную интуитивную мудрость, мудрость учительского сердца [1, с. 10]. Ш. А. Амонашвили отмечает, что в контексте гуманно-личностной педагогики ценится не только то, как меняются дети, как они преуспевают, но и то, как совершенствуется сам учитель, как возвышаются его цен-

ности и взгляды, как они одухотворяются: «ибо считается нормой: учитель, если он сам устремлен к высшему, туда и повлечет своих учеников. Уча — учимся, воспитывая — воспитываемся, образовывая — образовываемся» [1, с. 13].

3. *Информационно-обучающие* методы включают программы по обучению школьников здоровью, воспитанию культуры здоровья, мотивации к ведению здорового образа жизни, формированию ценностного отношения к здоровью.

Таким образом, на основании анализа сущностных характеристик понятий «здоровьетворчество» и «здоровьесозидание» мы определяем здоровьесозидание как конструирование собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, т. е. управление собственным здоровьем, которое предполагает личное определение и осуществление мер, действий, способов сохранения, укрепления и увеличения здоровьесозидающего потенциала.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика: проблемы и перспективы // Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики: материалы межрегион. науч.-практ. конф., посвященной 10-летию Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования. — Тюмень: ТюмГУ, 2005. — С. 6–14.
2. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья // Концептуальные основы психологии здоровья. — СПб.: Речь, 2006.
3. Голиков Н. А. Социальные эффекты образования: реалии, прогнозы, перспективы // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 11. — С. 25–32.
4. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2005. — 182 л.
5. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: современная версия. — М.: Эсмо, 2003. — 736 с.
6. Дмитриев С. В. Полифакторная модель здоровья в сфере адаптивных педагогических технологий // Здоровье нации — основа процветания России: материалы науч.-практ. конгрессов 4 Всерос. форума. В 2 ч. Ч. 2. — М., 2008.
7. Зинченко В. П. Человеческий интеллект и технократическое мышление // Коммунист. — 1988. — № 3. — С. 87–98.
8. Каган М. С. Философия культуры. — СПб.: Петрополис, 1996. — 294 с.
9. Казанникова А. В. Педагогические условия формирования здоровьесозидающей образовательной среды: дис. д-ра пед. наук. — СПб, 2005. — 219 с.
10. Кайма В. Е. Валеопедагогическая диагностика на курсах повышения квалификации работников образования. — Ростов н/Д, 1999. — 170 с.

11. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — М. : Изд-во МГУ, 1970. — 114 с.
12. Маджуга А. Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Владимир, 2011. — 52 с.
13. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Тюмень, 2009. — 50 с.
14. Малярчук Н. Н. Просветительская функция преподавателя высшей школы в формировании качества жизни субъектов образования // Человек и образование. — 2009. — № 2. — С. 69–72.
15. Никитина Н. Н. Духовное и нравственное в человеке: точки соприкосновения и проблемы воспитания // Духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений: сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия; материалы XXX Всерос. науч.-практ. конф. — М. ; СПб. : 67 гимназия. Verba Magistri, 2009. — С. 9–17.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. — М. : ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. — 896 с.
17. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
18. Политика. Толковый словарь / Д. Андерхилл, С. Барретт, П. Бернелл и др.; под ред.: И. М. Осадчая. — М. : ИНФРА-М; Весь Мир, 2001.
19. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. — М.: АРКТИ, 2003. — 272 с.
20. Чимаров В. М. Культура здоровья педагога как основа формирования здоровой личности в культурно-информационном образовательном пространстве // Валеология. — 2011. — № 2. — С. 80–85.
21. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. — Л. : Педагогика, 1968. — 156 с.
22. Философский энциклопедический словарь. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 567 с.

N. N. Malyarchuk, A. G. Madjuga, L. N. Uvarova

THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASIS OF HEALTH CREATION IN MODERN SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE

In the article theoretical-methodological basis of health creation in modern sociocultural educational space are considered. The special attention is given to questions of a definition of the concepts concerning health of subjects of educational process. In a context of the research the authors make definition of the concept «creation of health pedagogical activity», characterizes its structure, functions and realization mechanisms.

Key words: *creation of health, health designing, principles of health creation pedagogical activity, methods of health creation pedagogical activity, subject of health creation activity.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.13 (045)

М. А. Захарищева

ОПЫТ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Статья посвящена решению проблемы формирования профессиональных компетенций студентов как будущих классных руководителей. Предложена технология формирования опыта организаторской деятельности студентов, основанная на компетентностном подходе, с использованием культурных практик в качестве методического сопровождения процесса овладения студентами профессиональных компетенций классного руководителя.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, опыт организаторской деятельности, культурные практики.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к личности специалиста вообще и классного руководителя в частности. Это объективно влечет за собой совершенствование подготовки будущего педагога. Основными направлениями, по которым ведется поиск путей, являются фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Согласно государственному стандарту показателем эффективности современного образования считается не объем знаний, накопленных индивидом, как это было прежде, а профессиональные компетенции.

Процесс подготовки будущего педагога должен быть направлен на формирование самосознания студента, повышение профессиональной мотивации, развитие его активности и инициативы, что становится возможным при целенаправленном формировании профессиональных компетентностей будущего педагога. Особую актуальность эти положения приобретают при специальной подготовке классного руководителя, необходимость которой очевидна. При этом потребность в квалифицирован-

ном осуществлении воспитательной деятельности в полной мере на практике не удовлетворяется.

Под компетентностью А. В. Хуторской понимает совокупность личностных качеств обучаемого (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере [5].

Соглашаясь с А. В. Хуторским в определении компетентности и исходя из потребности практики, мы считаем, что основными направлениями подготовки классного руководителя должны стать педагогическая мотивация студентов, приобретение ими практического опыта осуществления воспитательной деятельности и рефлексия, позволяющая осуществлять самоанализ, делать выводы из такого анализа и в соответствии с ними строить дальнейшую деятельность.

Из вышесказанного следует, что процесс подготовки классного руководителя должен быть целенаправленным и включать в себя как теоретическую подготовку студента, так и приобретение им практического опыта воспитательной деятельности. На

наш взгляд, это становится возможным при формировании и развитии профессиональной компетенции классного руководителя, базирующейся на синергетической концепции самоорганизуемого воспитания.

Любая самоорганизуемая система предполагает наличие определенного базиса, являющегося основой для ее запуска. В качестве данного базиса в модели самоорганизуемого воспитания выступают культурные практики, которые могут стать принципиально новыми способами и содержанием деятельности студента (Н.Б. Крылова). Это разнообразные, основанные на интересе студента виды деятельности из складывающегося опыта. Сюда включены исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы и формы действий. В этих практических процессах студент сам в соответствии с собственной индивидуальной программой развития и мотивами овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, поскольку основная форма его развития и самообразования — разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности.

Культурные практики — это также приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) — взрослыми, сверстниками и младшими. Это и приобретение нравственного, эмоционального опыта (опыта сопереживания, помощи, защиты, эмпатии, альтруизма и т.п.)

Показателем эффективности воспитания и развития должны быть не знания, умения, навыки, а освоенные с помощью проектов культурные практики. Чем многочисленнее и разнообразнее культурные практики студента, тем больше условий для становления его образованности, воспитанности и культурной идентичности.

Культурные практики отражают более широкий и разнообразный диапазон действий студента; они адекватны тенденции организации разнообразных сред и пространств образования. Практики открыва-

ют возможности для личной инициативы студента в создании собственных образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм.

Культурные практики — явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы и образцы деятельности, так и опыт и суммирование личных результатов и достижений, а также опыт их презентации для студенческого и педагогического сообщества. Важно также участие в социальных проектах вне института.

Культурные практики — это не новое изобретение. Педагогике многое известно об опыте, формировании навыков, творческих способностей. Известен также метод проектов. Есть учебные практики. При данной организации студенту нужно не просто заучивать какие-то темы по педагогике, но ещё и опытным путем на основе культурных и профессиональных норм овладевать формами, методами, приемами, средствами воспитания. Ему ставят оценки не за то, что он усвоил или не усвоил, а за усвоенное что-то в проекте. Когда у него в конце второго или третьего курса набирается определенное число проектов, это и есть его сумма культурных практик. Важно при этом обозначение позиций в каждом проекте: зритель, слушатель — исполнитель конкретного поручения — рядовой участник — организатор.

Для данного подхода принципиально важным является внимание:

- к индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь сообщества;
- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интереса и мотивации студентов, а не просто отчуждённых стандартов;
- проектной форме организации всех культурных практик;
- взаимодополняемости основного и дополнительного образования;
- обеспечению демократического образа жизни студенческого и педагогического сообщества.

Введение феномена культурных практик можно осознать как соответствие следующим вызовам времени:

- объективной потребности не просто расширить социальные и практические компоненты в содержании образования, а сделать проектный опыт студента, основанный на его интересе, доминирующим;
- большей актуальности культурной и социальной идентификации студента для его развития, чем его информированности;
- необходимости преодолевать количественную систему оценивания, создавая базу для развёртывания разных вариантов качественных систем оценивания, ориентированных на социальные и практические успехи студентов.

В современной педагогической науке существуют несколько типов концепций воспитания:

- концепции социального воспитания, основанные на идеях системно-социального проектирования;
- общественно-ориентированные концепции коллективного воспитания, основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем;
- личностно-ориентированные культурологические концепции, основанные на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания;
- личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания, основанные на идеях синергетического подхода.

Определяющей в данном случае выступает личностно-ориентированная концепция самоорганизуемого воспитания, основанная на идеях синергетического подхода.

При личностном подходе культура предстает как духовное пространство, среда, питающая развитие личности. Главная идея личностно-ориентированного воспитания — это воспитание, которое помогает в поиске смыслов и возвышает личность до уровня понимания, осознания смыслов

своего бытия. Личностно-ориентированный подход — это понимающий подход и понимающее воспитание. Личностно-ориентированный подход предполагает вариативность концепций личностно-ориентированного образования.

Для своей реализации личностно-ориентированное воспитание востребует культурологический подход, сущность которого проявляется:

- в отношении к ребенку как субъекту культуры, способному овладеть её ценностями и смыслами;
- в отношении к педагогу также как к субъекту культуры, способному овладеть её ценностями и смыслами, создавать культурное пространство своей личности и вовлекать своих учеников в это пространство;
- в отношении к воспитанию как культурному процессу.

Необходим диалог участников воспитательного процесса, взаимообмен смыслами, понимание, взаимопонимание и сотрудничество. Это главные движущие силы воспитания как культурного процесса в отношении к школе и другим образовательным учреждениям как культурно-образовательному пространству, в котором происходят культурные события, создаются культурные образцы жизни, воссоздается и охраняется мир детства, обеспечивается безболезненный переход ребенка из мира детства в мир социальности и культуры, и этим самым идет воспитание человека культуры.

Воспитание — это самоорганизующийся процесс. Можно сказать, что самоорганизация — его отличительный признак.

Существует такая точка зрения, что все образовательные системы можно разделить на адаптивные и синергетические, саморазвивающиеся за счёт внутренних ресурсов. Синергетическая образовательная система — это высший уровень образовательной системы. Предметом педагогики в данном случае является развитие личности студента как субъекта жизнедеятельности в условиях синергетических систем.

В системе создаются условия для познания студентом собственной индивидуальности, уникальности как педагога, как вос-

питателя. Слово «условия» — ключевое. В условия входят и взаимодействия, и воздействия, и создание среды, и «выращивание» собственных способов отношений с миром, с людьми, с самим собой.

Современному воспитанию становится тесно в рамках преднамеренно создаваемых воспитательных систем. Потому что там многое заранее определено, достаточно жестко регламентировано. Воспитание ищет для себя более адекватную гуманистическим идеям форму организации — воспитательное пространство, точнее, культурно-воспитательное пространство. Общепринятых подходов к определению культурно-воспитательного пространства пока нет.

Культурные практики могут осуществляться на уровне вуза, факультета, студенческой группы, а также происходить за пределами образовательного учреждения.

Конечным результатом такой работы должен стать самобытный личностный образ студента-педагога: не заданный, а самобытный индивидуальный личностный образ.

Результатом деятельности студента становится итоговый экзамен по педагогике, включающий практическую часть — презентацию портфолио. В наиболее общем понимании портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов организационно-воспитательной деятельности студента, а также соответствующих информационных материалов о его участии в культурных практиках, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня готовности данного студента к практической педагогической деятельности по воспитанию учащихся (табл. 1).

Таблица 1

Содержание и динамика развития студентов в контексте культурных практик

Компоненты	Культурные практики студента	Педагогическая деятельность классного руководителя
Мотивационный	Мотивационная деятельность организаторов культурных практик (возможность демонстрации своих способностей, развитие задатков; зачетные единицы; соревнование; поощрение)	Использование методов стимулирования деятельности
Содержательно-гностический	Приобретение и приращение новых знаний, умений, навыков, способов деятельности	Совершенствование и обогащение знаний, умений и навыков, способов деятельности. Отбор оптимальных моделей воспитания
Операционно-деятельностный	Участие в различных проектах, акциях, презентациях, конференциях; опыт деятельности в коллективе, группе, команде; овладение практическими действиями.	Организация воспитательной деятельности, организация классного коллектива.
Рефлексивно-оценочный	Обсуждение, анализ, рефлексия, оценка и самооценка. Портфолио.	Обсуждение на педагогических советах, конференциях, анализ и обобщение опыта педагогической деятельности, рефлексия, оценка и самооценка результатов воспитательной работы

Достоинством данного подхода является то, что культурные практики органично вписываются в план работы института и не требуют коренной перестройки деятельности вуза.

Алгоритм внедрения и реализации культурных практик (табл. 2).

Таблица 2

Пример управленческой матрицы

Администрация	Факультет	Кафедра педагогики	Студенческие объединения
Мотивационный компонент	Мотивационный компонент		
	Содержательно-гностический компонент	Содержательно-гностический компонент	Содержательно-гностический компонент
	Операционно-деятельностный компонент		Операционно-деятельностный компонент
<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>

Можно выделить 4 этапа в процессе внедрения и реализации культурных практик сообразно основным компонентам динамики развития студентов.

На первом этапе осуществляется постановка мотивов. Происходит мотивационная деятельность организаторов культурных практик (администрация, факультет).

На втором этапе начинает работать второй компонент — содержательно-гностический. Студенты приобретают необходимые (педагогические, организаторские) знания, умения и навыки, овладевают способами деятельности. На втором этапе ведущая роль принадлежит кафедре педагогики.

Третий этап предполагает непосредственное участие студентов в культурных практиках (участие в различных проектах, акциях, презентациях, конференциях; опыт деятельности в коллективе, группе, команде; овладение практическими действиями). Культурные практики, возникающие по инициативе студентов, могут осуществляться как в стенах вуза (факультеты, студенческие объединения), так и за его пределами.

Четвертый этап — заключительный, связан с рефлексией и оценкой результатов культурных практик и соответствия их поставленным воспитательным задачам. Данный этап предоставляет возможность установления обратной связи в процессе воспитания студентов и подготовки их к предстоящей педагогической деятельно-

сти. Этот этап выступает также в виде корректирующего и регулирующего средства в процессе воспитательной работы (самоанализ деятельности, обсуждение и анализ совместно с куратором группы, с заместителем декана по воспитательной работе и т.д.). В качестве поощрения и стимулирования администрация вуза совместно с факультетами (заместителями деканов по воспитательной работе, кураторами групп) отмечает студентов, демонстрирующих достаточно высокий уровень готовности к воспитательной работе. В качестве поощрений, стимулов, наградений выступают также культурные практики (образовательные путешествия, посещение музеев, выставок и т.д.), что позволяет одновременно решать воспитательные, познавательные, оздоровительные, культурные задачи и способствует формированию готовности студента к работе в качестве классного руководителя. В роли оценки/зачета выступает практическая часть итогового экзамена по педагогике (демонстрация портфолио).

Постановка мотивов; создание условий
 ↓
 Приобретение необходимых знаний, умений, навыков, способов деятельности
 ↓
 Непосредственная деятельность студентов (культурные практики)
 ↓
 Рефлексия, оценка, результат;

поощрение (культурные практики) → мотивация.

Следует отметить, что культурные практики могут выступать в качестве одной из форм развития и формирования профессиональной компетентности студентов — будущих классных руководителей. Благодаря культурным практикам студенты приобретают опыт организаторской деятельности.

С целью формирования и развития профессиональной компетентности классного руководителя нами был определен период с 1-го по 3-й курсы, предпочтение которому было отдано неслучайно. Во-первых, выбор обусловлен возможностью мотивации студентов на педагогическую профессию, являющейся основой формирования профессиональной компетентности, осуществить которую на более поздних этапах значительно труднее, а порой и невозможно. Во-вторых, работа по формированию профессиональной компетентности, имеющая практическую направленность, будет проводиться одновременно с освоением теоретических курсов общей педагогической подготовки и завершится одновременно с ними к выходу студентов на педагогическую практику.

Особое внимание к педагогической мотивации на первом году обучения студентов в вузе вызвано его сензитивностью. Эту особенность человеческой психики описывает Л. И. Божович в книге «Проблемы формирования личности»: «Потребности и мотивы у человека появляются в результате изменения его положения в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми», — пишет она [1].

Принимая во внимание тот факт, что вслед за изменением целей, а соответственно и задач деятельности, мотивация может меняться, мы считаем, что работа по ее формированию не должна прекращаться на протяжении всей учебной и внеучебной деятельности студентов.

Основная доля педагогической мотивации студентов приходится на этап рефлексии, когда наряду с указанием успехов и неудач организованной конкретной культурной практики определяется её роль

в профессиональном совершенствовании студентов и формировании их профессиональной компетентности.

Еще одним аргументом в пользу введения рефлексии в процесс формирования профессиональной компетентности классного руководителя можно считать утверждение В. С. Данюшенкова, в котором основное внимание в деле формирования воспитательной компетентности он уделяет способности человека к реализации сформированных учебно-научных компетенций, включающих рефлексию системы знаний, навыков, адекватных профессиональной работе [3].

Б. З. Вульф по этому поводу говорит следующее: потребность в рефлексии, под которой понимается «труд души» человека, реализуемая способность самоанализа, сомнений и обоснованного выбора решений, — показатель высокой профессиональной компетентности учителя [2].

При формировании профессиональной компетентности классного руководителя наряду с педагогической мотивацией эффективными являются и мотивы личностного самосовершенствования студентов, такие как «признание в студенческой группе», «известность в институте», мотив соперничества и другие. Данная группа мотивов формируется в процессе разнообразных видов деятельности студентов: при посещении мероприятий, на которых «звезды» института задают образец и формируют желание быть «такими же»; при участии в мероприятиях различного уровня: «День города», «Работа творческих площадок», в процессе которых студенты испытывают чувство причастности к общему делу, у них возникает желание овладеть опытом организаторской деятельности.

Положительная профессионально-педагогическая мотивация студентов в процессе формирования и развития профессиональной компетентности классного руководителя напрямую связана с благоприятным протеканием процесса адаптации студентов и безболезненным их включением в воспитательно-образовательную деятельность вуза. Ввиду этого мы считаем, что

на первом этапе формирования и развития профессиональной компетенции классного руководителя должна вестись целенаправленная работа в данном направлении.

Обратимся к рассмотрению четырех этапов формирования и развития профессиональной компетенции классного руководителя. Переход от этапа к этапу обусловлен ростом активности и самостоятельности студентов — будущих педагогов, приходящей на смену активности и инициативности экспериментатора.

Этап 1 — этап управляемого воспитания

Данный этап приходится на период адаптации студентов.

Наполнение когнитивного компонента на первом этапе формирования и развития профессиональной компетенции происходит за счет включения в учебный план следующих дисциплин психолого-педагогического цикла: «Введение в педагогическую деятельность», «Общая психология», «Возрастная психология».

Основная роль на данном этапе принадлежит педагогу, куратору академической группы, а также имеющимся в вузе структурным подразделениям, осуществляющим воспитательную работу. Все перечисленные субъекты и организуемая ими деятельность являются образцами для подражания. Студент на данном этапе находится в роли пассивного наблюдателя, у него формируется мотивация на педагогическую профессию и накапливается «пассивный опыт» организаторской деятельности, который в дальнейшем будет им присвоен и станет основой для самостоятельной деятельности.

Этап 2 — исполнительский этап

На втором этапе студент продолжает приобретать знания психолого-педагогического характера. Учебный план обогащается за счет введения таких предметов, как «Общая педагогика», «Педагогические традиции народов Удмуртии», «Педагогическая психология».

Активность отдельных студентов возрастает. Они постепенно включаются в деятельность в роли исполнителя, осознанно подражая более опытным студентам-стар-

шекурсникам. Мотивация у большинства студентов уже сформирована и является основой для их саморазвития. Из общей массы выделяются студенты, потенциально готовые к самостоятельной организации мероприятий. Куратору на данном этапе отводится координирующая роль.

Этап 3 — этап возросшей активности

К наступлению третьего этапа когнитивная и практическая компетенции будущего классного руководителя частично сформированы. Так, студентами приобретены теоретические знания и накоплен определенный опыт организаторской деятельности. Дальнейшее формирование обозначенных компетенций идет по следующим направлениям: расширяется цикл педагогических дисциплин «Дидактика», «Теория воспитания», курс по выбору «Классный руководитель»; возрастает активность студента. На третьем этапе студент выступает в роли активного участника и готов к осуществлению осознанных, самостоятельных действий. Мотивация является устойчивой, наступает этап самовоспитания. Однако куратор еще отслеживает процесс формирования воспитательной компетенции. Его роль сводится к роли наблюдателя и советчика.

Этап 4 — этап компетентной реализации воспитательной деятельности

Студент выступает в роли организатора деятельности. Куратор академической группы в процессе подготовки мероприятия не участвует. Профессиональная компетенция студента сформирована, и он готов к работе в роли классного руководителя на практике.

Выделенные нами этапы, с одной стороны, позволяют представить процесс формирования профессиональной компетенции, ориентируясь на индивидуальность будущего педагога и исходя из особенностей последовательной организации деятельности, а с другой — наглядно демонстрируют динамику данного процесса и соответственно возможность его регуляции.

Особенностью формирования и развития профессиональной компетенции классного руководителя является постановка

долгосрочных целей, которые сами по себе выступают в качестве воспитательного начала. Эта особенность долгосрочных целей была отмечена ещё В. А. Сухомлинским: «способность к длительным, постоянным и равномерным усилиям имеет огромный воспитательный потенциал» [4]. Одна-две долгосрочные, глобальные цели определяются в начале учебного года, и вся работа в течение года направлена на их достижение.

Комплекс мероприятий, являющихся базой для формирования профессиональ-

ной компетентности будущего педагога, представляет собой синтез константного и мобильного компонентов. Константный компонент традиционно включает в себя мероприятия, проводимые в городе, институте, на факультете. Мобильный компонент формируется исходя из индивидуальных предпочтений и особенностей студентов, в начале обучения и корректируется в дальнейшем по ходу поступления новых предложений.

Приведем пример такого планирования (табл. 3).

Таблица 3

Планирование комплекса мероприятий

Константный компонент	Перечень мероприятий			Сроки выполнения
	Задачи	Мобильный компонент	Задачи	
Кураторский час «Будем знакомы»	<ul style="list-style-type: none"> • Познакомить студентов и куратора друг с другом. • Дать целостное представление о предстоящей деятельности, ее целях и задачах. • Обозначить долгосрочные цели деятельности. 	«Осень инязы» (факультета иностранных языков)	<ul style="list-style-type: none"> • Знакомство с традициями факультета • Сплочение коллектива студентов и преподавателей • Приобретение студентами опыта организаторской деятельности 	Сентябрь

Таким образом, компетентностный подход в данном исследовании выступает теоретической основой формирования и развития опыта организаторской деятельности студента. Культурные практики, основанные на синергетике, можно считать методи-

ческим сопровождением рассматриваемого процесса, а поэтапное и покомпонентное планирование — технология формирования опыта организаторской деятельности будущего классного руководителя.

Литература

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под. ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Междунар. педагог. акад., 1995. — 212 с.
2. Вульф В. Б. Педагогика: Программа курса. — 5-е изд. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 20 с.
3. Данюшенков В. С. Размышления о понятии компетентности выпускника вуза // Вестник ВГГУ. — 2006. — № 15. — С. 6 – 9.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании // сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. — 6-е изд. — М. : Политиздат, 1988. — 118 с.
5. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 дек. url: <http://www.eidos.ru/jornal/2005/1212.htm>.

М.А. Zaharisheva
THE EXPERIENCE OF STUDENT ORGANIZING ACTIVITY
AS A CONDITION OF THE CLASS TEACHER PROFESSIONAL
COMPETENCE FORMATION

The article is devoted to the problem of students' class teacher professional skills formation. The author offers a technology of the formation of organizational experience of students, based on the competence approach, with the use of the cultural practices as a methodical support for the process of students mastering professional skills of the class teacher.

Key words: professional competence, experience of organizational activities, cultural practices.

УДК 37.013

С. И. Леценко, В. Л. Перминов

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ СУБЪЕКТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье проводится анализ теории и практики современного начального и среднего профессионального образования. Проанализированы пути интеграции субъектов профессионального образования, рассмотрена роль государства в его развитии, взаимодействие профессионального образования и рынка труда, проблемы согласования потребностей реального сектора и профессиональной школы, намечены пути решения проблемы дефицита трудовых ресурсов на основе ресурсных центров.

Ключевые слова: современное профессиональное образование, коуч-инжиниринг, дефицит трудовых ресурсов, ресурсные центры, интеграция, аттракторное пространство, синергия.

Цель статьи состоит в том, чтобы на основе анализа теории и практики современного профессионального образования выявить проблемы, препятствующие его модернизации, и рассмотреть пути интеграции субъектов профессионального образования³ как условие его поступательного развития.

Международный Конгресс ЮНЕСКО по профессиональному и техническому образованию в Сеуле в 1999 году определил

³ В статье мы ограничиваемся рассмотрением профессионального образования на уровне совокупности учреждений начального и среднего профессионального образования, а также структур к ним относящихся: методические службы, ресурсные центры, органы управления профессиональным образованием.

в качестве важнейшей задачи XXI века необходимость формирования «новых партнёрских отношений между образованием и миром труда, обеспечивающих синергию всех секторов образования, промышленности и экономики». В условиях повышения экономической роли научных знаний и человеческого капитала необходимо иметь ясное представление о том, по какому пути будет идти технологическое развитие общества и неразрывно связанное с этим процессом профессиональное образование, как в самом ближайшем будущем и отдалённой перспективе будет строиться подготовка специалистов всех уровней.

Необходим новый подход, новая парадигма развития профессионального образова-

ния. Нельзя модернизировать производство на базе старого багажа профессиональных знаний рабочих и специалистов, и здесь государство должно играть решающую роль. Регулятором в начальном и среднем профессиональном образовании служат сегодня тактические меры в виде принятых стандартов профессионального образования, которые в режиме рефлексии реагируют на изменения в технике и технологиях и как следствие этого необходимость обучения новым умениям и навыкам. Государство, оставаясь главным финансовым донором системы профессионального образования, как и в советский период, отвело профессиональному образованию две роли — традиционную, по восполнению трудовых ресурсов и роль социального клапана по обеспечению учебной занятости молодежи и увода её из криминальной и маргинальной среды.

Поэтому особо ожидаема активная роль государства в области молодежной политики, которая призвана изменить тенденцию падения интереса молодежи к овладению специальностями, связанными с производственной сферой, и прежде всего с рабочими профессиями. Такая политика должна носить комплексный характер, базироваться на долговременной основе с применением всего арсенала средств, которым располагает государство, в первую очередь через СМИ.

Следует отметить, что государственное финансирование профессионального образования в последнее время значительно выросло, что благотворно сказалось на оснащённости учебного процесса и оплате труда инженерно-педагогических работников. Сделано это было весьма своевременно, так как процесс деградации материальной базы подошёл к своему пределу. Не отказываясь от материальной помощи государства, необходимо понимать, что деньги все же должны идти вслед за идеями. Развитие инновационной сферы осуществляется под влиянием государства, так как оно формирует экономические и социальные институты: законы, нормы, правила. Рождение инноваций происходит по цепочке

«образование — знание — наука», практическая же их реализация — «техника — технологии».

К чести профессионального образования надо сказать, что его выживаемость базировалась на собственных внутренних резервах, а административная поддержка состояла из относительного непротивления учебным заведениям в их инициативах при отсутствии активного содействия. В то же время следует отметить, что современная российская профессиональная школа не в полной мере обеспечивает государственный интерес по количеству и качеству выпускаемых кадров. Перечислим основные проблемы современного профессионального образования в России.

1. Наблюдается значительный дисбаланс между потребностями рынка труда и пришедших на него специалистов, выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования.

2. Низкий процент трудоустройства по специальности, проблемы планирования и финансирования при выпуске специалистов. Профессиональное образование само определяет, по каким профессиям подготавливать и сколько абитуриентов принимать на обучение. При этом в основном учитывается желание населения приобрести ту или иную специальность, которое часто не совпадает с интересами государства и спроса на рынке труда.

3. Экономика в течение ряда лет испытывает острую потребность в квалифицированных рабочих (90 % вакансий рынка труда — рабочие). Статистический анализ по выпускникам учебных заведений начального профессионального образования показал, что только около 50 % из них работают по специальности, из этого следует — половина бюджетных средств расходуется впустую.

4. Процесс разбалансированности принимает ещё более острую форму, когда избыток специалистов с высшим образованием увеличивается, а доля подготовленных работников с начальным и средним профессиональным образованием, реально притекающей в производство, падает. Сле-

довательно, эффективность государственных затрат снижается еще больше.

5. Профессиональное образование в российском обществе не приобрело статуса приоритетного направления. Темпы его развития существенно отстают от социальных процессов, происходящих в обществе, и от научно-технического прогресса.

6. Без продуманной, научно обоснованной стратегии развития профессионального образования невозможно разрешить противоречия, возникшие в период модернизации экономики и имеющимся потенциалом кадров.

7. Современная техника и технологии развиваются в направлении постепенного вытеснения ручного труда трудом умственным. Компьютерные технологии, или технологии широкого применения, всё более проникают в сферу производства и составляют значительную долю труда современных специалистов.

8. Необходима другая, качественно новая волна переноса профессионального знания от производства к профессиональному образованию. И нести она должна новейшие инженерные знания в области самых современных научно-технических достижений, а потребителями их должны стать инженерно-педагогические работники, методисты и мастера производственного обучения, в особенности молодого возраста, приток которых в последнее время усилился в связи с существенным ростом зарплат.

9. Необходимо преодолеть замкнутость профессиональной подготовки, придать ей современный импульс, перейти педагогическому составу учебных заведений на новый профессиональный уровень, значительно повысить качество профессионального обучения.

10. Открытое профессиональное образование предполагает его широкое взаимодействие со всеми компонентами социума, включенность в рыночные отношения, что обеспечит решение важнейшей задачи — стать необходимой частью рынка услуг и социальным благом под эгидой государства. У нас слишком большое многообразие

факторов и национальных особенностей по территории, менталитету и развитости экономических отношений.

11. При модернизации профессионального образования необходимо учитывать прежде всего потребности эволюции промышленности и тенденции развития рынка труда, связанные с их развитием. Поскольку Россия — развивающаяся страна с богатыми природными и людскими ресурсами, где производительность труда составляет 30 % от американской и 40 % от европейской, формирование нового облика образования, соответствующего потребностям сегодняшнего российского социума, невозможно без комплексного, системного подхода.

12. Недостаточная согласованность оперативных действий по всем фронтам одновременно с участием сторон, прямо или косвенно имеющим отношение к образованию, промышленности, бизнеса.

Поскольку поток знаний нарастает, а качество их доставки (технологии и методики обучения) специалистам и студентам отстают, то задача профессионального образования в течение ближайших 5 лет состоит в сокращении этого разрыва. Запаздывание с разработкой теории и практики открытой системой профессионального образования может обернуться катастрофическим отставанием России от промышленно развитых стран.

Открытое образование предполагает постоянное взаимодействие с окружающей социальной средой в режиме чуткой рефлексии на происходящие изменения в этой среде и, прежде всего, рынка труда. Под рынком труда понимается вся совокупность спроса и предложения на профессиональную рабочую силу с участием на нём всех заинтересованных субъектов: граждан, предприятий, служб занятости и т.п. Рынок труда можно рассматривать как двухкомпонентную систему — рынок спроса на специалистов и рынок предложения специалистов и рабочей силы.

В настоящее время в России оба этих компонента находятся в кризисном состоянии — рынок спроса не может получить

работников с требуемым уровнем квалификации, а рынок предложения не может реализовать их право на работу по имеющейся квалификации. Поэтому предоставление образовательных услуг в профессиональном обучении должно происходить как на бюджетной, так и на внебюджетной основах, и две эти формы должны быть равноправны.

В этом отношении важно, что учреждения профессионального образования предоставляют платные образовательные услуги предприятиям и населению по повышению квалификации их работников, имеющих недостаточную квалификацию, а предприятия оплачивают затраты на обучение. Опыт такого взаимодействия профессионального образования и предприятий в России и в мире уже есть, но в России он пока мало распространён. Перечислим причины этого явления:

1. Рынок труда пока даёт возможность предприятиям найти и привлечь работника с нужной квалификацией и заменить им менее подготовленного и дисциплинированного.

2. Промышленность недостаточно информирована о возможностях учебных заведений в таком обучении.

3. Учебные учреждения профессионального образования не в полной мере готовы к оказанию таких услуг по следующим причинам: в силу инерции мышления и нежеланием осваивать новый вид деятельности; в связи с отсутствием необходимой квалификации по методике такого вида обучения у работников учреждения профессионального образования; из-за необходимости организовывать эту форму обучения за рамками обычного учебного процесса; незнание, как правильно с правовой точки зрения документально оформить отношения между сторонами.

4. В учебном заведении профессионального образования, как правило, нет ответственного лица, которое курировало бы это направление учебной работы и было в этом материально заинтересовано.

Современное состояние рынка труда характеризуется ожиданием появления но-

вых требований к содержанию и уровню подготовки претендентов на рабочие места, требований, которые раньше не предъявлялись. Это обусловлено предстоящими структурными сдвигами, которые уже происходят и произойдут в ещё большей степени в промышленности и экономике в связи с процессами модернизации. Модернизация происходит не только с помощью мозгов «белых воротничков», а также руками «синих воротничков».

В этой ситуации профессиональное образование должно как можно ближе подойти к пониманию и нуждам производства, которое претерпевает качественное изменение, и быть готовым к совместным действиям. Реализовать это возможно лишь при открытом, заинтересованном и активном взаимодействии профессионального образования, государства, промышленности и рынка труда, при этом роль государства сводится к гармонизации этого процесса, отслеживания реализации интересов личности, экономики и национальных приоритетов.

Профессиональное образование развивается эволюционно: сначала открытость происходит внутри самой системы, затем она становится открытой для других субъектов. Каковы эти субъекты? Прежде всего это социальные партнёры и первые из них — промышленность и производство. Взаимодействие профессионального образования и производства существовало всегда, но носило неглубокий, а в основном организационный характер: прохождение учащимися производственной практики по количеству выпускников для предприятия и т.д. Но реального, глубокого синергетического проникновения в области друг друга не происходило и не происходит до сих пор: повторяется практика предшествующих лет. Раньше это называлось «базовое предприятие», теперь «социальный партнёр».

Интенсивное усложнение производства товаров с высокой степенью наукоемкости и как следствие этого усложнение техники для их производства ставит перед профессиональным образованием вопросы, которые самостоятельно решить оно не спо-

собно, поскольку: 1) усложнение техники и технологий в промышленности и особенно в машиностроении требует сотрудничества и координации взаимных действий производства и профессионального образования; 2) состояние профессионального образования характеризуется изношенностью учебно-производственного оборудования, которое не только не может удовлетворить будущие потребности по обучению, но уже не удовлетворяет и вчерашние нужды; 3) поступление финансовых средств от государства на укрепление учебно-материальной базы замедлилось или совсем прекратилось; 4) оснащение учебных заведений происходило в основном компьютерной техникой, что весьма полезно, но замена устаревшего оборудования протекает очень слабо.

В последние несколько лет произошло укрупнение учреждений профессионального образования Москвы, к существующим колледжам присоединились профессиональные училища родственного профиля. Такое объединение даёт возможность колледжам выступать на рынке труда с более прочных позиций как поставщику кадров. Отмечая плюсы такого объединения, необходимо отметить, что всё это лишь полумеры и кардинально решить вопрос подготовки рабочих и специалистов для прорыва в области освоения новейших технологий оно не может. Для того чтобы решить вопрос оснащения учебных заведений современным учебно-производственным оборудованием, с одной стороны, необходимы значительные финансовые вливания, которые на сегодня государству не под силу. А с другой стороны, колледж не может без сотрудничества с промышленностью определить виды и типы современного оборудования, которые применяются или будут применяться в ближайшей перспективе.

Если процесс объединения и консолидации уже прошёл в среде профессионального образования, то московская промышленность при всём её многообразии находится на невнятном уровне осознания собственных перспектив по потребности в кадрах. Необходима новая форма взаимодействия

между профессиональным образованием и промышленностью, необходимо взаимодействие крупных техноструктур, государственных и общественных институтов: правительства Москвы, промышленных объединений и профессионального образования.

Сегодняшняя ситуация в корне отличается от ситуации 90-х годов, учтены и проанализированы ошибки государственной экономической политики, намечена модернизация экономики и промышленности. Появилась надежда на качественное изменение производства на основе новейших научных достижений. Всё это потребует обновления техники и технологий, понадобятся работники с новым содержанием труда и иных по сравнению с сегодняшним днём умений и навыков. Есть ли сегодня такой работник, который сможет обслуживать модернизированное производство? Очевидно, — нет. Где можно подготовить специалиста с необходимым набором профессиональных знаний? Сегодня существуют два пути восполнить недостающий трудовой ресурс.

Первый путь — подготовка необходимых кадров внутри предприятия и силами самого предприятия. В условиях дефицита кадров современного уровня крупные корпорации создают собственные образовательные структуры, в которых готовят необходимых специалистов.

Повышение же квалификации и переучивание рабочих кадров как в крупных корпорациях, так и на предприятиях среднего сегмента, обучение новым видам техники и технологии, внедряемым на производстве, проводятся инженерным составом, который первым осваивает блок профессиональных знаний и затем обучает низовых работников умениям и навыкам работы на новой технике и по новым технологиям⁴. Подобное обучение нельзя назвать эффективным по следующим показателям: хороший инженер не

⁴ Такого рода подход имеет место в станкостроительном холдинге «Красный пролетарий», а также других машиностроительных предприятиях, которые осваивают новую технику с электронными системами управления.

всегда является хорошим педагогом и методистом, чтобы адаптировать имеющиеся инструкции по использованию техники на уровень восприятия рабочего; обучение чаще всего индивидуальное, затратное; оно отвлекает инженера высокой квалификации от основной работы. Такая форма обучения рабочих приемлема в условиях, когда производство вводит в эксплуатацию небольшое или единичное количество новой техники. При массовом освоении новой техники и технологий, когда происходит коренная модернизация, такой подход невозможен. Нужны новые решения.

Второй путь — профессиональное обучение в колледжах и ресурсных центрах. Создание ресурсных центров⁵ — несомненный прорыв на пути развития профессионального образования. Центры, сосредоточив в себе лучшее, чем располагает регион (учебное оборудование, методики и информационные электронные средства), стали местом распространения передового педагогического опыта профессионального образования. При этом ресурсные центры, превратившись в места коллективного пользования, взяли на себя следующие компетенции: повышение квалификации работников учреждений профессионального образования; дополнительная образовательная услуга населению по повышению квалификации или получение новых профессиональных знаний и навыков; маркетинговые исследования по выявлению потребностей регионального рынка труда в специалистах; информационное обеспечение по широкому кругу вопросов профессионального образования.

В настоящее время ресурсные центры ведут свою деятельность преимущественно в областях, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий. Ресурсные центры значительно расширили рамки деятельности про-

фессионального образования. Дальнейшее их развитие позволяет надеяться, что они станут практическим полигоном, на котором будет происходить апробация теории и практики открытого образования. Привлечение новых субъектов в этот процесс пока не произошло, но некоторые попытки в этом направлении уже есть. Так, ресурсный центр профессионального лицея № 21 Нижнего Новгорода предлагает использовать свою уникальную базу не только для подготовки рабочих, но и инженерно-технических кадров предприятий.

Поскольку новейшие научно-технические решения будут значительно отличаться от нынешнего уровня производства, то и содержание труда на новом производстве станет иным. Сегодня трудно точно предсказать по отдельным специальностям, какими качествами должны обладать будущие работники, но можно спрогнозировать организационные и методологические подходы к подготовке специалистов для модернизированного производства в этих отраслях. Поэтому требуются переход на новый более глубокий уровень отношений субъектов профессионального образования: государства, науки, профессионального образования и производства. И, прежде всего, вовлекать промышленность и производство в процессы подготовки кадров рабочих и специалистов. Делать это нужно уже сейчас, иначе можно опоздать и остаться на периферии технического прогресса, виной чему будет отсталость в области подготовки кадров рабочих и специалистов.

Вовлечение промышленности и производства в процессы профессиональной подготовки необходимо провести в два этапа.

Первый этап — совместное обучение на действующем производстве рабочих и техников предприятия и инженерно-педагогических работников учреждения профессионального образования под руководством инженеров (коуч-инжиниринг), освоивших новые технологии и оборудование.

Коуч-инжиниринг — это инженеры, носители нового знания и опыта, как штатные работники предприятия, так и сторонние специалисты, внедряющие новые техноло-

⁵ В рамках Федеральной целевой программы «Развитие образовательной информационной среды (2001-2005 гг.)» на основании конкурса, объявленного Министерством образования и науки были созданы региональные ресурсные центры развития единой образовательной информационной среды.

ги на предприятии. Совместное обучение рабочих и техников предприятия и инженерно-педагогических работников сферы профессионального образования позволит создать некое общее образовательное поле, в котором произойдёт единение производственных и образовательных целей — аттракторное пространство⁶. Возникновение такого пространства неизбежно породит новое качество как знаний, так и понимания того, как быть нужными друг другу, увидеть множество моментов, которые принесут взаимную пользу. В первую очередь пользу ощутят инженерно-педагогические работники профобразования — преподаватели специальных дисциплин и мастера производственного обучения. Качество подготовки приблизится к нуждам и потребностям производства в большей степени, чем это было ранее. В ближайшей перспективе было бы желательным проводить на предприятиях ежегодные коуч-инжиниринги для работников по специально составленным программам обучения, пополнять их знания в области новых технологий и оборудования⁷. Это может происходить только в условиях открытости, то есть выхода знаний из узкой среды производства в широкую среду профессионального обучения.

Второй этап является продолжением первого, но уже на качественно другом уровне. Существующие ресурсные центры должны пройти эволюционное развитие и стать ресурсными центрами второго поколения.

Ресурсный центр — это центр профессионального обучения, созданный на отраслевой или межотраслевой основе, расположенный автономно и сосредоточивший

в себе все необходимые современные средства обучения и техническое оснащение по последнему слову науки и техники, содержащий в своём штате сотрудников, обладающих необходимыми техническими, педагогическими и методическими знаниями. Он создаётся путем кооперации материальных, финансовых и интеллектуальных вкладов участвующих в нём субъектов: государства, отраслевых предприятий (межотраслевых), научных организаций, профильных учреждений профессионального образования, служб занятости. Это будет способствовать ускоренному внедрению научных, технических достижений и новаций, освоению их реальным производством в оптимальные сроки и позволит решить важные задачи: обучать работников, обслуживающих новые виды техники и технологий с применением управляющих электронных систем и иного высокотехнологичного оборудования на основе прогрессивных методов обучения; повышать квалификации работников предприятий и инженерно-педагогических работников профессионального образования; транслировать новые технологии обучения в широкую педагогическую практику учреждений профессионального образования путём создания временных творческих коллективов (ВТК), решающих локальные целевые задачи обучающего процесса.

Отличительная черта ресурсных центров второго поколения состоит в том, что в его деятельность активно привлекается коуч-инжиниринг⁸, прошедший «обкатку» при обучении на производстве смешанных групп. Работа коуч-инженеров в составе ресурсного центра может быть как на постоянной, так и на временной основе в зависимости от целей и задач обучения.⁹ Ресурсные центры второго поколения

⁶ Аттрактор — закрытая самоорганизующаяся система, характерная взаимным притяжением для достижения общей цели (в нашем случае — усвоением знаний).

⁷ Предложенная форма обучения перекликается с идеями А.К. Гастева об «обучении рабочих при помощи производственной среды» на предприятии. С той лишь разницей, что здесь речь идёт не о подготовке рабочих для производства, а обучение инженерно-педагогических работников инженерами-внедренцами от производства и затем передачи ими этих знаний учащимся и студентам.

⁸ Коуч-инжиниринг — раскрытие потенциала личности при помощи обучения в технической области, с участием коучей (инженеров-практиков, инженеров-разработчиков).

⁹ Ресурсные центры второго поколения должны стать по своей сути «мини-Сколково», в котором произойдёт накопление, переработка и распространение всего лучшего, передового, в чём так остро нуждается профессиональное образование и промышленности, как потребитель кадров.

должны быть максимально открыты для любых субъектов, имеющих прямое или косвенное отношение к проблемам профессионального образования.

Для того чтобы решить поставленную задачу, необходимо для начала сблизить позиции двух важнейших субъектов в области воспроизводства и потребления кадров — профессиональное образование и производство. Сближение должно носить принципиально новый характер. Возвращаться к прошлой практике базовых предприятий нет смысла, что было эффективно в прошлом сегодня неприемлемо. Сейчас всё другое — страна, социальный и экономический уклад. Отношения должны быть значительно глубже и носить характер постоянного взаимодействия и рефлексии.

В последнее время в кругах профессионального образования много говорится об «опережающем профессиональном образовании» как о предвосхищающей подготовке специалистов с заранее необходимыми

знаниями, умениями, навыками, востребованными будущим производственным процессом. В условиях нынешнего состояния профессионального образования, с одной стороны, и непредсказуемого развития промышленности, с другой — наивно рассчитывать, что можно достоверно спрогнозировать и спроектировать учебный процесс, обеспечить подготовку, которая по своему набору профессий и компетенций точно «ляжет» на будущие запросы производства. Поэтому сегодня следует говорить об «адекватном профессиональном образовании», т.е. образовании, которое точно соответствует потребностям рынка труда, является современным, гибким, социально востребованным. Адекватность подразумевает, что профессиональное образование развивается и совершенствуется параллельно с развитием техники и технологий. Достижение этого состояния реализуется через смысловую цепочку «ОТКРЫТОСТЬ → СИНЕРГИЯ → РЕЗУЛЬТАТ».

S. L. Leshchenko, V. L. Perminov

THE PROBLEMS OF THE SUBJECTS OF PROFESSIONAL EDUCATION INTEGRATION UNDER MODERN CONDITIONS

In this article the theories and practice of primary and secondary professional education are analyzed. The ways of subjects of professional education integration are studied, the role of the state, the interaction between the professional education and the market of labor on the base of couch-engineering and resource centers.

Key words: *the modern professional education, integration, synergy, attractor sphere, couch-engineering, resource center, economics efficiency, management efficiency, system, goals, values, innovations, adaptation, adaptive management.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена исследованию технологического обеспечения процесса интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе

Ключевые слова: педагогическая технология, интериоризация, профессионально-ориентированные знания, социальный педагог.

Технологическое обеспечение процесса интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе, несомненно, позитивно влияет на присвоение профессионально-ориентированных знаний будущими социальными педагогами.

Диагностика интериоризации профессионально-ориентированных знаний на различных этапах вузовского обучения подтвердила динамичность процесса интериоризации, взаимозависимость всех ее компонентов, вариативность присвоения профессионально-ориентированных знаний в зависимости от индивидуальных особенностей личности студента, а также зависимость присвоения от исходного состояния и от содержания учебной, внеучебной и реальной деятельности социального педагога на протяжении всего обучения в вузе.

Основными факторами, влияющими на процесс интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе, являются: особенности личности преподавателя вуза (индивидуальная система жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентаций, опыта и профессионализма), что выдвигает на приоритетные позиции субъект-субъектные отношения; особенности познавательной деятельности студентов, характеризующейся высоким уровнем развития профессионального мышления, памяти, воображения и других психических функций; особенности мотивации обучения, интересы, способности и потребности в освоении новых

педагогических знаний и технологий; особенности рефлексии, направленной на анализ и оценку своей учебно-профессиональной деятельности.

В предлагаемой нами технологии динамика процесса профессиональной подготовки социальных педагогов, обеспечивающая интериоризацию профессионально-ориентированных знаний, обеспечивается следующими этапами: диагностическим, мотивационно-ценностным, образно-деятельностным, субъектно-рефлексивным и ресурсно-стратегическим. Единство, взаимосвязь и взаимообусловленность этих этапов предопределяет процесс интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе.

Диагностический этап позволил выявить начальный уровень представлений о деятельности социального педагога и ожиданий от процесса профессионального обучения в вузе, а также соотнести собственные представления с реальной профессиональной деятельностью социального педагога.

Диагностика представлений студентов первых курсов о будущей профессиональной деятельности позволила определить собственное направление деятельности студентов как будущих социальных педагогов с учетом личного интереса к профессиональной деятельности и самостоятельного выбора, которое и являлось интегрирующим стержнем личностного и профессионального развития будущего социального педагога в вузе. Для этого студентам пред-

лагалось рассматривать данное направление как профессиональный конструкт будущей профессиональной деятельности и соотносить с ним содержательные компоненты изучения дисциплин.

На данном уровне осуществлялось погружение студентов в реальную деятельность социального педагога (в учебное и внеучебное время) для определения трудностей, неоднозначности, негативного фона профессиональной деятельности социальных педагогов (пассивное наблюдение). Погружение студентов в профессиональное пространство деятельности социального педагога превращает идеальное представление о деятельности социального педагога в реальное осознание и потребность интериоризации профессионально-ориентированных знаний.

Следующий этап — *мотивационно-ценностный* — представлял реализацию процесса формирования ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности.

В современном обществе деятельность социального педагога имеет низкий уровень социального признания при высоком уровне востребованности и необходимости оказания социальной помощи и поддержки, которую способны оказать социальные педагоги социально незащищенным и социально неблагополучным категориям людей. Сегодня штатная единица социального педагога в образовательных учреждениях сокращена, а это, в свою очередь, повлекло повышение уровня безработицы социальных педагогов. Несмотря на это, профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе осуществляется, усиливается потребность в ориентации студентов на совершенствование профессионального «Я» и формирование мотивации освоения профессионально-ориентированных знаний и ценностного отношения к профессии. Мы рассматриваем данный процесс как ориентированный на развитие личностной конкурентоспособности каждого отдельно взятого специалиста.

Образно-деятельностный этап выявил представление студентов о профессиональной деятельности через погружение

студентов в квазипрофессиональную деятельность, которая будет проецироваться в реальный профессиональный процесс и способствовать накоплению собственного опыта профессионального «Я». Квазипрофессиональная деятельность идентифицирует реальную в строгом соответствии ее последовательности, структурированности, содержательности и результативности. Данный этап предусматривает, прежде всего, профессиональную ориентацию студентов на деятельность в реальном социальном поле в контексте социальной политики государства в сфере социальной защиты населения, информационно-коммуникативной среды и социально-правового пространства, что обеспечит высокий уровень потребности в усвоении профессионально-ориентированных знаний не как узкопрофессиональных, а как фундаментальных, базисных в решении профессиональных задач, и актуализирует необходимость расширения знаниевого пространства и возможность функционального использования знаний.

Субъектно-рефлексивный этап обеспечивал анализ осознания интериоризации как результата присвоения профессионально-ориентированных знаний. Рефлексия осуществлялась на уровне участников всей группы при супервизорской роли преподавателя. Данный этап включал процесс дебрифинга при отсутствии балльного оценивания преподавателем студентов, что обеспечивало полисубъектность в процессе интериоризации. Рефлексия собственных возможностей, способностей, желаний осуществлялась на уровне имитационной деятельности абстрактного социального педагога, что повышало аналитическую активность всех членов группы и непосредственно самого обучаемого.

Ресурсно-стратегический этап предполагал стимулирование познавательной активности специалиста в будущем, которая имеет непрерывный вектор развития и продолжается в реальной профессиональной деятельности. Осознание необходимости и возможности интериоризации профессионально-ориентированных знаний обеспечивает социальным педагогам потребность

в саморазвитии и самосовершенствовании. Учитывая латентный и пролонгированный характер результата профессиональной деятельности социального педагога, формирование оптимистичности как профессионально-личностного качества может стать ресурсом успешности достижения цели и повлечет за собой потребность в расширении собственного знаниевого поля. Изменение имиджа профессии социального педагога обеспечит уважение и признание труда социальных педагогов в обществе. Социальная толерантность общества к социально незащищенным и неблагополучным группам населения облегчит во многом решение профессиональных задач в деятельности социального педагога в плане административно-правовых вопросов, сконцентрирует направленность деятельности социального педагога на обеспечение психологического комфорта.

Технологическое обеспечение процесса интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в работе представлено специальными учебными курсами «Теория и методика социального проектирования», «Практико-ориентированные технологии в работе социального педагога», обогащением содержания дисциплин «Введение в профессию» и «Методика и технология работы социального педагога», экспериментальной программой практики, использованием инновационных технологий (тренинговых, игровых, проблемно-деятельностного обучения, рефлексивно-управленческих), современных форм и методов обучения в вузе (проектная деятельность, социальное партнерство, метод модераций, case-study, метод креативного решения проблем, деловых игр, обучающих семинаров по интернет-технологиям и медиа-системам), а также активной продуктивной деятельностью студентов в учебном процессе, участия в научно-исследовательской работе, в работе благотворительных фондов, социальных служб, волонтерском движении, в студенческих и педагогических отрядах, молодежных форумах и социальных проектах. Поэтому процесс профессиональной подго-

товки будущих социальных педагогов должен строиться таким образом, чтобы имела возможность постоянного погружения будущих социальных педагогов в реальную профессиональную деятельность.

Включение будущих социальных педагогов в волонтерскую деятельность в процессе подготовки в вузе способствует развитию активной профессиональной позиции, адаптации к специфике работы в рамках будущей профессии, а также освоению профессиональных ценностей на практике. Стимулирование волонтерской активности студентов выступает одним из важных условий результативного формирования профессиональных ценностей, образующих аксиологическое ядро социально-педагогической деятельности. Волонтерская деятельность будущих социальных педагогов в процессе прохождения ими различных видов практики, включая работу обучающегося с той или иной периодичностью в малых профессионально-творческих группах, также является важной составляющей интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами.

В качестве форм обучения в нашей работе выбраны традиционные аудиторные занятия (лекции-дискуссии, лекции-беседы, бинарные лекции, семинары), обучающие игры, внеаудиторная самостоятельная работа студентов, а также методы активного обучения: метод кейсов, метод креативного решения проблем, проблемные методы, социальное проектирование, деловые игры, метод мозгового штурма, рефлексия, дебрифинг, тренинговые технологии и т.п. Будущий социальный педагог выполняет квази-профессиональную деятельность, которая объединяет черты учебной и реальной профессиональной деятельности. В этих условиях интериоризация профессионально-ориентированных знаний студентами осуществляется как бы наложением на канву реального профессионального труда в его предметном и социальном аспектах.

Студенты принимали активное участие в разработке и реализации социальных проектов «Профилактика табакокурения среди подростков», «Алкогольная грамо-

та», «Крепкая семья», «Расправь крылья — шагни в будущее» и др.

В качестве основных технологий мы использовали рефлексивно-управленческие, тренинговые, игровые и технологии проблемно-деятельностного обучения.

Рефлексивно-управленческая технология способствовала установлению педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, отбору и применению стимулирующих самостоятельность студентов активных форм и методов обучения, регулированию процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля. Она создавала реальные предпосылки для реализации личностно-деятельностного подхода в процессе интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе. Особенность рефлексивно-управленческой технологии заключается в том, что преподаватель актуализирует, стимулирует стремление обучающихся к личностному и профессиональному развитию. В реализации этого существенное место занимает диалогический подход, который предполагает взаимодействие на субъект-субъектной основе, на сотрудничестве партнеров.

Для получения информации об уровнях личностной и профессиональной рефлексии нами были использованы диагностирующие методы: рефлексивно-аналитическая беседа, дискуссия, анализ конкретных ситуаций, составление и коррекция профессионально-личностных планов и программ и др.

Проводились со студентами и специальные занятия, посвященные решению профессиональных задач с последующим анализом проводимых педагогических воздействий. Основная цель такой работы — дать наглядное представление о путях и методах решения различного рода профессиональных задач с объяснением мотивов их выбора.

Технология проблемно-деятельностного обучения, реализующая требования проблемности и деятельности в обучении, включала следующие этапы: восприятие

и осмысление созданной преподавателем проблемной ситуации; создание и обоснование студентами модели своих возможных действий по разрешению проблемной ситуации; индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью; анализ названного действия и проверка правильности решения проблемы; анализ мышления в ходе указанного действия. Данная технология позволяла не только приобретать новые знания, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

Технология игрового обучения использовалась нами с целью освоения способов деятельности, социализации личности для снятия коммуникационных барьеров взаимодействия.

В качестве основных тренинговых технологий мы выделили групповые дискуссии и сюжетно-ролевые игры. Групповые дискуссии в процессе социально-педагогического тренинга позволили студентам в доступном виде интегрировать нормы и принципы поведения, развить нравственную и социальную составляющие активности личности, осознать собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми, узнать многообразие и многосторонность окружающего мира и т. д.

Реализация данных технологий способствовала формированию активной позиции студентов, когда они должны избирать, оценивать, рефлексировать свое поведение и состояние, управлять собой.

Нами также осуществлялось знакомство студентов с существующими социальными технологиями, которые позволили сформировать у них устойчивый интерес к решению социальных проблем. Кроме того, у студентов сформировалась система знаний о структуре социальной технологии, ее цели, задачах, основных принципах построения и стратегиях использования в реальной профессиональной деятельности.

Системообразующим фактором интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе является практика.

Разрабатывая экспериментальную программу практики, мы придавали практическую направленность содержанию материала социально-педагогических дисциплин по интериоризации профессионально-ориентированных знаний, четкое определение цели каждого вида практики, максимального включения студентов в более активную реальную профессиональную деятельность в течение всех лет обучения. Для более целенаправленного включения студентов в профессиональную деятельность было признано необходимым предъявить студентам тщательно продуманную систему заданий, в ходе выполнения которых они бы упражнялись в различных действиях, способствующих выработке определенных умений и навыков.

Нами была внедрена программа практики, предусматривающая на каждом этапе систему заданий для студентов, в результате реализации которой студенты не только

овладевают необходимыми умениями и навыками, технологией и методикой социально-педагогической работы, но и учатся анализировать и прогнозировать профессиональную деятельность, в результате чего у них развивается профессиональная мотивация, компетентность и педагогическая рефлексия. Кроме того, в процессе практики студенты испытывали недостаток знаний, что побуждало их к самостоятельной познавательной деятельности в изучении объекта своей будущей профессиональной деятельности.

В разработанной и апробированной нами технологии заложены возможности реализации творческого потенциала студентов, углубления личной мотивационной основы, осознания истинных ценностей социально-педагогического труда, то есть созданы условия для интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами.

T. V. Pushkareva

EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF SOCIAL EDUCATORS PROFESSIONALLY-ORIENTED KNOWLEDGE

Paper is devoted to the study of technological support for the process of internalization of the professionally-oriented knowledge of social educators in teaching at the university

Key words: *educational technology, internalization, professionally-oriented knowledge, a social worker.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Рассмотрены вопросы реализации технологии коучинга в педагогическом сопровождении учебно-профессиональной самореализации студентов как будущих специалистов в вузе. Определены основные задачи, условия и принципы педагогического сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов в вузе, выявлены особенности реализации технологии коучинга.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, коучинг, сопровождение, тьютор, учебно-профессиональная самореализация студентов.

Происходящие в России интеграционные процессы свидетельствуют о том, что система высшего образования вступила на путь модернизации в целях обеспечения саморазвития личности на основе гуманистических общественных идеалов. Поэтому одним из направлений гуманизации высшего профессионального образования является формирование в вузе личностно-развивающей образовательной среды, в основе которой лежит организация личностно-ориентированного образовательного процесса как особый тип индивидуализированного образования, основывающийся на организации взаимодействия обучаемого и обучающего, при котором создаются оптимальные условия для развития у субъектов образовательного процесса способности к самоактуализации, самоопределению и самореализации.

Инновационной формой педагогической деятельности становится тьюторство, которое рассматривается как ресурс модернизации высшей школы в условиях внедрения кредитно-модульной системы в высшем профессиональном образовании, как специально организованная форма педагогического сопровождения проектирования жизненных стратегий личности, становления индивидуального образа «Я-профессиональное» будущего специалиста, его индивидуальной образовательной траектории. В качестве новой

профессионально-педагогической практики тьюторство способствует индивидуализации образования, создает благоприятные возможности для индивидуализации процесса профессиональной подготовки, учебно-профессиональной самореализации студентов в вузе.

Исторически сложилось так, что университетская среда представляет собой открытое культурное и образовательное пространство, где знание является высшей ценностью (трансляция его в культуре, реализация в деятельности и творчестве). Современный педагог востребован именно в открытом образовательном пространстве, где одновременно присутствует множество научных школ, признанных авторитетов, каждый из которых является автором научной идеи и ее практического воплощения. Успешное самоопределение, выстраивание студентом индивидуально-образовательного маршрута в условиях свободного выбора способствуют повышению качества образования. «... Тьютор помогает выстраивать эти траектории, выполняет функции поддержки процессов самоопределения и самообразования при помощи техники рефлексии» [1, с. 265].

Активно внедряемый в настоящее время в российском образовании компетентностный подход (В. А. Кальней, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.) в профессиональной подготовке будущих специалистов

(Д. А. Махотин, А. М. Павлова, А. И. Субетто, Э. Э. Сыманюк, Ю. В. Фролов и др.) служит ответом на кризис традиционной системы образования, не всегда способной согласовывать социальный заказ, интересы общества и потребности личности. Введение кредитно-модульной системы в вузах предполагает переход на индивидуальные планы обучения, определяющие индивидуальную образовательную траекторию каждому студенту. Для участия в составлении собственного учебного плана студент должен представлять свои образовательные потребности на основе осознанных профессиональных интересов и образовательных возможностей, у будущего специалиста должны быть сформированы культура самоопределения, умение правильного выбора.

В ситуации свободного выбора в открытой образовательной среде вуза все более актуализируется проблема тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студента как будущего специалиста, которое понимается нами как продолжительная работа тьютора, являющегося одновременно организатором, партнером, консультантом и наставником студента с целью оказания помощи личности будущего специалиста в самореализации в различных микросредах вуза, в осознании, каким образом в дальнейшем использовать результаты обучения в высшей школе, как преобразовать учебно-профессиональную деятельность в процесс собственного индивидуального развития. Поэтому тьюторское сопровождение учебно-профессиональной самореализации студентов в образовательной среде вуза подразумевает взаимодействие педагога и обучающегося, в ходе которого обучающийся, досамоопределяясь, завершает свой возрастной кризис, приобретает новые компетенции: учебные, профессиональные, социальные, необходимые для самореализации в будущей профессии и в жизни [3].

Основное содержание педагогической деятельности тьютора по сопровождению учебно-профессиональной самореализации студента в вузе заключается в инди-

видуальной работе со студентами по оказанию помощи в выстраивании траектории их движения в пространстве самообразования, что способствует самоопределению и самореализации студентов в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, формированию у них активной жизненной позиции, эмоционально-ценностного отношения к будущей профессии и учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Опыт работы в вузе показывает, что для решения поставленных задач необходим анализ образовательного и профессионально-личностного запроса студента как будущего специалиста. Поэтому принципами заявленного нами сопровождения должны стать учет образовательных потребностей и профессиональных интересов студентов, вовлечение студентов в процесс учебно-профессиональной самореализации и оказание помощи в осуществлении будущими специалистами ценностных выборов, профессионального и личностного досамоопределения.

Наиболее оптимальной для решения вышеобозначенных задач является коучинг-технология. Сферой профессиональной деятельности педагога при реализации технологии коучинга является построение индивидуализированной образовательной среды, создание в процессе учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студента «... практики расширения его собственных возможностей» (Б. Д. Эльконин), формирование его субъектности [6].

Основными формами педагогического сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов при реализации технологии коучинга в вузе являются групповые и индивидуальные консультации, встречи. Групповая работа в основном проводится в форме тренингов, целью проведения которых в системе профессиональной подготовки студентов является расширение компетенций межличностного и профессионального поведения в профессионально ориентированных ситуациях взаимодействия и общения. Следует отметить, что

основным запросом студентов, как было выявлено нами на эмпирическом этапе исследования, является приобретение и развитие умений взаимодействия с другими людьми, самопрезентации, уверенного поведения. Тренинги по этим проблемам целесообразно проводить в тьюторской группе, участие в них может стать предметом обсуждения на индивидуальных встречах.

Педагог должен четко осознавать, что сопровождение с использованием технологии коучинга — это особого рода педагогическая деятельность, в основе которой лежит ориентация на частный, внутренний и осознанный заказ студента на процесс самореализации в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому он должен овладеть разными формами индивидуальной работы: наставничество, коучинг, психологическое консультирование и др.

Из перечисленных выше форм индивидуальной работы, как показал наш опыт, наиболее эффективным в педагогической деятельности считается коучинг, в основе которого лежит диалог в форме последовательной постановки коучем перед студентом вопросов, позволяющих второму самостоятельно находить решения тех или иных проблем. Коучинг — добровольное сотрудничество коуча и партнера, в нашем случае педагога и студента, целью которого будет развитие способности у студента самостоятельно и осознанно изменять свою жизнь желаемым и приемлемым для него образом.

Главная идея коучинга состоит в том, что у каждого человека есть достаточно внутренних ресурсов, чтобы добиться в жизни того, чего он хочет, и стать тем, кем он хочет. Проблема заключается в том, что многие даже не подозревают о наличии у себя этих ресурсов. Для того чтобы их обнаружить, достаточно «заглянуть в себя»: разобраться в мотивах поступков, проанализировать действия, осознать желания. Но «заглянуть в себя» оказывается совсем не просто. По этому поводу К. Юнг писал, что «...самая страшная встреча — встреча с самим собой» [7, с. 54]. Поэтому когда человек дела-

ет первые шаги навстречу себе, ему иногда становится страшновато, и сразу же возникает желание быстрее захлопнуть дверь и никогда больше в себя не заглядывать, но заглядывать приходится... Чтобы не было страшно, на встречу с самим собой лучше идти с опытным напарником — коучем.

Результаты нашей практической работы по использованию коучинг-технологии в педагогическом сопровождении учебно-профессиональной самореализации будущих специалистов в вузе показывают, что сферы применения коучинга широки, прежде всего, коучинг полезен для тех, кто хочет изменений в своей жизни. С помощью коучинга студент может ответить себе на важные вопросы: «Кто я? Каково мое место в мире? В чем цель моей жизни? Чего я хочу? Как мне этого добиться, каким образом могу себя реализовать?» Иными словами, коучинг помогает наладить отношения с собой и окружающим миром, обнаружить то, что по-настоящему важно для человека, выявить то, что мешает двигаться вперед.

Коучинг — эффективное средство для развития внутренней мотивации, поэтому коучинговые беседы помогают будущим специалистам не только понять, как им реализовать себя в будущей профессии, но и увязать свои желания с учебно-профессиональной деятельностью в вузе, которая позволит реализовать в будущем эти желания.

Коучинг органично вписывается в систему профессионально-личностного досамоопределения студентов по двум причинам: во-первых, коучинг — это набор практических инструментов, которые имеют четкие инструкции по применению и готовые речевые модули, следовательно, в отличие от других методов взаимодействия коучинг дублируем, его приемам можно научиться самому и обучить других; во-вторых, позитивная и жизнерадостная философия коучинга полностью совпадает с философией самоопределения и досамоопределения.

Таким образом, благодаря реализации технологии коучинга в педагогическом сопровождении учебно-профессиональной самореализации студентов может осуществляться процесс самостоятельного пошаго-

вого осмысления проблемных учебно-познавательных, учебно-профессиональных и профессионально-личностных ситуаций, а благодаря владению специальными техниками, специфическим инструментарием коуч создает особое пространство педагогического сопровождения студентов.

Данная технология способствует фор-

мированию у студентов умений самостоятельного поиска нового знания, выявления знания о «незнании», следовательно, активно влияет не только на процесс самоопределения будущих специалистов, но также на их учебно-профессиональную самореализацию.

Литература

1. Гордон Эд., Гордон Эл. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: ERGO, 2008. — 296 с.
2. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: учеб.-метод. пособие. — М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. — 56 с.
3. Кормакова В. Н., Ерошенкова Е. И. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения личности в системе взаимодействия «школа-вуз» // Вестник высшей школы. — № 8. — 2011. С. 40–44.
4. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. — Томск, 2005. — 276 с.
5. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг. — М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. — 360 с.
6. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 144 с.
7. Юнг К. Психология бессознательного. (Серия «История психологической мысли в памятниках»). — М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2012. — 320 с.

V. A. Romanov, V. N. Kormakova

COACHING TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL SUPPORT OF STUDENTS PROFESSIONAL SELF-REALISATION

The problems of implementation of the coaching technology in educational support of students professional self-realisation at the university are covered. The main tasks, conditions and principles of educational support of professional students self-realisation in high school are determined and the peculiarities of the coaching technology implementation are revealed.

Key words: *higher education, coaching, support, tutor, teaching and professional fulfillment.*

БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕНГРИИ И РОССИИ

В Евросоюзе Болонская система высшего образования принята в 1999 году. Россия присоединилась к Болонской системе в 2003 году и внедряет ее у себя под названием «Российские образовательные стандарты». Болонская система имеет два уровня обучения: 1) бакалавры — изучают общеобразовательные предметы и диплома по специальности не получают; 2) магистры — продолжают учебу: изучают специальность и получают диплом. Знания студентов оцениваются количественно (рейтинг, кредит и др.), чтобы удобно было сравнивать эти знания.

Ключевые слова: Болонская система, бакалавры, магистры, рейтинг, кредит.

Болонская декларация. В Европейском Союзе еще в середине 70-х годов была принята программа «сближения и гармонизации систем образования стран Европы» [2, с. 15]. 19 июня 1999 года в г. Болонья министры образования 29 государств Евросоюза подписали Болонскую декларацию под названием «Зона европейского высшего образования», целью которой являлось «...достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования» [2, с. 16], что должно способствовать «мобильности граждан с возможностью трудоустройства» (там же). Европейские страны, подписавшие эту декларацию, должны были к 2005 году начать выдавать дипломы бакалавров с переводом на общеупотребительный европейский язык, а до 2010 года — «реформировать национальные системы образования в соответствии с основными требованиями Болонского процесса» [2].

Россия присоединилась к Болонской системе в 2003 году на встрече министров образования в Берлине, обязавшись с 2010 года внедрять у себя принципы Болонской декларации: двухуровневую систему высшего образования (бакалавры и магистры); зачетные единицы (кредиты), позволяющие количественно выражать знания студентов с целью сравнения этих знаний, в том числе и применительно к разным странам, обеспечивая тем самым

мобильность в Европе студентов, а затем и рабочей силы [8]. К началу 2010 года Министерство РФ начало издавать свои стандарты высшего образования «по направлению подготовки» разных специальностей. При этом особо не акцентируется, что эти стандарты являются реализацией Болонской системы. Утверждается даже, что это собственные, российские — третьего поколения — стандарты высшего образования.

Российские федеральные стандарты. В последние 20 лет Россия, не создавая своих ценностей, заимствует их с Запада. Позаимствовала она и систему образования, отказавшись от лучшей в мире советской системы. Вместе с понятиями позаимствована и терминология. Можно даже сказать, что российские федеральные стандарты представляют собой плохой перевод Болонской декларации, что в российском министерстве не нашлось хорошего переводчика с английского языка, поэтому большинство английских терминов остались без перевода. Чтобы обеспечить понимание российских стандартов среди вузовских работников, в качестве одного из документов этих стандартов предложен словарь (см. «Основные термины» [4]), в котором термины подаются следующим образом (сначала дается транслитерация английского термина русскими буквами, затем — сам английский термин, наконец — русский перевод, например: «компетенция» (Competence) —

умения и навыки; «рейтинг» (Rating) — оценка; «тьютор» (Tutor) — руководитель группы и т.д. При этом в практику внедряется не русский перевод, а английская транслитерация, например: не «умения и навыки», а «компетенция», не оценка», а «рейтинг». 20-летняя практика заимствования чужих понятий вместе с их английской терминологией — дает о себе знать: русский язык испортился.

Много места в российских новых стандартах высшего образования занимают понятия «кредит» (Credit), «кредитно-модульная система» (Credit-based System) и т.п. С помощью этих понятий знания студентов должны выражаться количественно, чтобы можно было сравнивать эти знания в том числе применительно к другим странам. В связи с «кредитной единицей» в российских вузах возникла небольшая дискуссия. Дело в том, что большинство студентов в России (точнее — их родители) не в состоянии платить за поездку поучиться за границу, и поэтому российские студенты за границу не ездят, вследствие чего нет никакой необходимости перенимать «кредитные единицы». Прочитав в связи с этим одну статью, распространяемую в качестве документа федеральных стандартов: «Ввиду практически полного отсутствия реальной академической мобильности среди бюджетных студентов... на территории России и государств — участников СНГ, для администрации большинства вузов введение системы кредитных единиц... кажется экзотикой и ненужной. И все же ее введение оказывается полезным делом: для иностранных студентов, обучающихся в вузах России и СНГ; для российских студентов, имеющих финансовые возможности продолжить свое образование в одном из зарубежных университетов...» ([9, с. 1]). Иностранных студентов в России сейчас учится мало, но в России все-таки есть некоторое количество студентов (дети богатых родителей), которые могут поехать поучиться за рубеж, поэтому и необходимо (утверждается в статье) «безоговорочное принятие европейского варианта системы кредитов... В этой связи нам необходимо

тщательно изучить опыт 40 европейских государств» [9, с. 2].

Как бы то ни было, но Россия приняла Болонскую систему высшего образования — и начала внедрять ее в практику своих вузов. С сентября 2011 года эту систему вводит у себя и Владимирский университет.

Пишущий эти строки много лет работал преподавателем русского языка в одной из стран Европы, а именно в Венгрии, сначала — по старой системе образования, а затем — по новой, Болонской системе. Обучал бакалавров, начиная с 1-го курса и кончая их последним 3-м курсом. Присутствовал и на выпускных собраниях, когда ректор вручал выпускникам-бакалаврам справки-дипломы, свидетельствовавшие о том, что это все-таки не дипломы о высшем образовании.

Сущность Болонской (и российской) системы. Болонская (теперь уже и российская) система предлагает для студентов два уровня обучения. Студенты сначала учатся как бакалавры. По русскому толковому словарю: «бакалавр» — это «лицо, окончившее среднюю школу». Это «лицо, окончившее среднюю школу», продолжает оставаться таковым и в вузе еще в течение трех лет (в Европе) или четырех лет (в России), так как в вузе ему преподаются не специальные, а общеобразовательные предметы: история, философия, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и т.п. Если это «лицо, окончившее среднюю школу», захочет все-таки затем приобрести диплом о высшем образовании, оно должно поступить в магистратуру, сдав туда вступительные экзамены и платя за обучение немалые деньги. В магистратуре студент учится в течение двух лет: изучает специальность и, сдав выпускные экзамены, получает диплом о высшем специальном образовании, чтобы (как говорится в толковом словаре о том, кто такой «магистр») стать «должностным лицом», войти в «совокупность чинов в буржуазном государстве».

Болонская (а ныне и российская) система приспособлена к тому, чтобы обслуживать общество с рыночной экономикой,

в котором имеется два уровня населения: наемные рабочие и работодатели (собственники-капиталисты). Между ними имеется прослойка — управленцы (менеджеры, директора и т.п.), которые, с одной стороны, являются наемными работниками, а с другой — представляют интересы работодателей-собственников. Они как раз и есть те «должностные лица», та самая «совокупность чинов в буржуазном государстве», для которых и предназначена магистратура, обеспечивающая их дипломами о высшем специальном образовании. Разумеется, работодатель (собственник) тоже в состоянии заплатить за высшее образование и получить диплом. Но он обычно сам не работает (если он не очень мелкий собственник), — работают нанятые им управленцы, на которых работодатель часто и возлагает свою вину за эксплуатацию наемных рабочих.

Что касается наемных рабочих (пролетариев — без собственности), то высшее специальное образование им, получается, не нужно. В случае безработицы они ищут именно работу, а не специальность. Им часто придется менять место работы, но не специальность. Им достаточно и бакалавриата, в котором преподают общеобразовательные дисциплины. По конституции, высшее образование не является обязательным, — в вузе поэтому можно и не учиться (если к тому же у тебя нет денег): это твое личное дело.

Соотношение наемных рабочих, с одной стороны, и работодателей вместе с их управленцами — с другой, в Европейском Союзе (по газетной статистике) примерно такое же, каким сложилось соотношение в Венгрии между бакалаврами и магистрами: 80 % бакалавров дальше в магистратуре не учатся — отправляются работать, а в магистратуре остаются учиться только 20 % студентов. В Европе уже проведена соответствующая специализация вузов. Например, в Венгрии бывшие педагогические институты теперь стали специализироваться на обучении бакалавров (в течение трех лет), и называются они уже не институтами, а школами, по-английски: колледжи

(College). Закончившие колледж бакалавры, если они хотят учиться дальше и если их финансовые возможности (возможности их родителей) позволяют, переезжают в другой вуз, где обучаются не только бакалавры, но и магистры. В Венгрии такими вузами остались Будапештский, Сегедский, Печский и Дебреценский университеты. В настоящее время вузы (точнее — колледжи), которые обучают бакалавров, в Венгрии присоединяются к четырем названным университетам и перестают существовать. В России этот промежуточный этап пропускается, вуз, который должен бы обучать бакалавров, сразу объявляется «неэффективным» и присоединяется к «эффективным» вузам, в которых учатся и бакалавры, и магистры. Производится монополизация высшего образования (который теперь дает прибыль), характерная для современного капитализма (с сокращением конкуренции и ухудшением результатов работы).

Состав учебных предметов. В соответствии с Болонской декларацией, учебные предметы при обучении бакалавров не являются специальными; специальность изучается только в магистратуре. Но в Болонской декларации есть раздел об автономии вузов. Первый пункт этого раздела гласит: «Вуз определяет содержание обучения по уровням бакалавр, магистр» [2, с. 18].

Получается, что бакалаврам, с одной стороны, надо преподавать только общеобразовательные предметы, но, с другой стороны, пользуясь автономией в определении содержания обучения, вуз может дать бакалаврам и специальное образование, преподавая им специальные предметы, как это делалось раньше, когда студенты в вузе изучали специальность уже с 1-го курса.

На кафедре русского языка в Венгрии, на которой я преподавал русский язык (зав. кафедрой проф. Эржебет Йонаш), все учебные предметы у бакалавров были специальными (как и раньше, когда учились по старой программе), — вплоть до таких узкоспециальных предметов, как деловой русский язык, деловая переписка на русском языке, язык русской печати и др. Бакалавры проходили и соответствующую практику в тура-

генствах, фирмах и др. Изучали бакалавры и предметы, составляющие специальность учителя русского языка: фонетика русского языка, морфология, синтаксис; было четыре специальных предмета по русской литературе, была методика преподавания. Организовывалась и соответствующая практика в школе. Об одном только сожалела моя заведующая кафедрой проф. Эржебет Йонаш, что все это многообразие специальных предметов трудно «втиснуть» в три года бакалавриата, ведь раньше в пединституте все эти предметы изучались в течение четырех лет [12, с. 20–21].

Тот факт, что, пользуясь автономией, вуз сам определяет состав учебных предметов, — может вести к тому, что по одной и той же специальности в одном вузе могут преподаваться одни предметы, а в другом — другие. Положение спасает то, что в вузах, на кафедрах пока продолжают работать преподаватели, которые знают специальность, и они в состоянии обеспечить тот состав учебных предметов, который в разных вузах по одной и той же специальности будет в целом одинаковым.

Автономность вуза, по Болонской системе, выражается также и в том, что вуз, факультет, кафедра самостоятельно могут определять (так записано в декларации) и количество учебных часов по каждому предмету, исходя из заданных сверху, из министерства образования, календарных сроков учебы, трех пар часов в день, двух свободных дней в неделю (суббота и воскресенье). Самостоятельно определяет вуз (а точнее кафедра) и количество экзаменов и зачетов по каждому учебному предмету. На кафедре, где я работал в Венгрии, все эти вопросы решала заведующая кафедрой проф. Э. Йонаш. Сделав расчет учебных предметов и часов (и экзаменов) по всем предметам, проф. Э. Йонаш докладывала об этом на заседании кафедры. Таким способом и принимался учебный план не только на ближайший семестр или учебный год, но и на все три года обучения бакалавров.

В России я увидел другое. Регулирует вопросы состава учебных предметов сначала Министерство, а затем и вуз, см. [7, с.

5]. Позже мне стало известно, что и в Венгрии Министерство образования взяло на себя основное руководство высшем образованием.

Как учатся бакалавры? Обучаясь в вузе, бакалавр решает две задачи: 1) закончить бакалавриат, 2) найти за это время себе подходящую работу (окончание бакалавриата помогает при устройстве на работу).

Бакалавры учатся плохо — они почти не ходят на занятия. Они — работают, точнее, работая, ищут работу, чтобы к концу бакалаврского срока найти подходящую работу. Как уже замечено, 80 % бакалавров в магистратуру не идет. Большинство из них не в состоянии платить за учебу в магистратуре, да и, не посещая занятия, они часто не в состоянии сдать туда вступительные экзамены.

Мои бакалавры в Венгрии, изучавшие русский язык, были в основном девушки. Они работали в городе, искали работу обычно в торговле, в жилищно-коммунальном хозяйстве города, в офисах.

Надо полагать, что так же плохо будут учиться бакалавры и во Владимирском университете, — пропуская занятия, постоянно ища работу. Но они обязательно будут стремиться закончить бакалавриат. Даже та справка, которую они получают в конце своей учебы, в дальнейшем при поиске работы может способствовать найти ее. Преподаватели кафедры, деканат, ректорат университета должны способствовать тому, чтобы бакалавры заканчивали свой курс.

Проректор по учебной работе Владимирского университета однажды издал распоряжение, в соответствии с которым студент, пропустивший 70 % занятий, отчисляется из университета. Полагаем, что делать этого не следует. Надо всех студентов, сколько бы они ни пропускали занятий, допускать к экзаменам. Работая, студент многие учебные предметы может изучать дома самостоятельно (вечером после работы, ночью). Конечно, на «отлично» он скорее всего не сдаст экзамена, но «удовлетворительно» — это тоже «достаточно». Тем более, что в случае «неудовлетворительной» отметки студент может пересдать экзамен.

Как работают преподаватели? Преподавателям по Болонской системе работать легче. Когда вместо 25 человек из группы в аудитории сидит 1–2 студента, тем более когда не сидит ни одного студента, то преподавателю, как он сам признается, хуже не становится. Единственное, о чем иногда сожалеет преподаватель: он пришел на занятие, а студентов нет; если бы он заранее знал об этом, то он не приходил бы.

По старой привычке, когда студенты не приходят на занятия, преподаватель начинает вести с ними «воспитательную работу»: сначала с теми 1–2 студентами, которые, к своему несчастью, пришли на занятие, а затем — с теми, которые не пришли, но которые когда-нибудь, возможно, придут. Моя заведующая кафедрой проф. Эржебет Йонаш предупредила нас, преподавателей, чтобы мы не увлекались «воспитанием» студентов. И она была права. «Воспитание» только ухудшает отношение между сторонами. Но главное — «воспитание» не требуется по существу. В современном частнособственническом обществе каждый делает свое дело. Дело студента — ходить или не ходить на занятия, а дело преподавателя — преподавать, если студент пришел, или не преподавать, если не пришел.

Однажды по старой советской привычке я не удержался и начал «воспитательную работу». Говорю одной студентке (ее звали Жужанна): «Жужа, Вы уже две недели не были на занятиях. А ведь это — иностранный язык: чтобы выучить его, на нем надо постоянно разговаривать — с преподавателем, с другими студентами. Математику, литературу можно выучить самостоятельно, а иностранный язык...». Жужа перебила меня: «Господин учитель...» (именно так обращаются венгерские учащиеся к своему преподавателю, а разговор между нами шел на венгерском языке, так как порусски Жужанна не могла ничего сказать). «Господин учитель, — сказала Жужанна раздраженно, — это мое личное дело — ходить на занятия или не ходить». Я слегка растерялся, но спросил ее: «А какое мое личное дело?» «Ваше дело — преподавать, когда я приду на занятие».

В Болонской декларации о нормах оценок сказано не в «обязательной», а в «рекомендательной» части, а именно: «желательны единые европейские нормы» [2, с. 17]. Но пока этих норм оценок нет (а студенты уже учатся: то ходят на занятия, то не ходят), преподаватели ставят им отметки по старым нормам, к которым привыкли.

Новые нормы оценок в Болонской системе имеются. Это 6-балльная система оценок: А, В, С, D, FХ, F. К сожалению, использовать эти нормы оценок можно только один раз (в конце семестра или в конце учебного года) — при исчислении рейтинга студентов [7, с. 3–4]. При текущем же контроле знаний студентов (устный опрос на занятиях, контрольная работа и т.д.) по-прежнему можно применять старые нормы оценок. Оказалось, что ввести новые нормы оценок не просто: «Эта процедура предусматривает переход в рамках эксперимента на многобалльную (10- или 100-балльную) систему оценок, которая должна быть связана с балльно-рейтинговой системой вуза...» [9, с. 7].

Пишущий эти строки однажды сдавал экзамен по 100-балльной системе оценок. Это был экзамен по венгерскому языку в Венгрии. Обычно экзаменатор, как известно, обязательно мотивирует, почему он ставит студенту данную отметку. Мне же было сказано только то, что я сдал экзамен успешно, но какую я отметку заслужил и почему — не было сказано. Когда я получил из Будапешта по почте диплом, то в нем было записано, что я владею венгерским языком на 87 баллов. Как преподавателя, меня, разумеется, заинтересовало: что значит владеть языком именно на 87 баллов, а не на 86 и не на 88? И как надо владеть языком, чтобы было 97 баллов? А ведь еще есть 1 балл, 2 балла — чему они соответствуют?..

Но надо полагать, что преподаватели привыкнули и к 100-балльной системе оценок (если она будет введена) — и ею будут пользоваться так же автоматически, как пользуются старой, классической 5-балльной системой, которую в таком случае, чтобы она не мешала, придется «вытравливать» из сознания.

Выводы, касающиеся работы преподавателя в новых условиях, состоят в следующем. Во-первых, надо смириться с тем, что студенты почти не ходят на занятия: это дело студентов, а дело преподавателя — преподавать тем студентам, которые приходят. Во-вторых, всех студентов надо допускать к экзаменам, а в случае «неудовлетворительной» отметки — устраивать пересдачу экзамена, беря за это деньги, например в кассу университета. В-третьих, не надо пугаться новых норм оценок, — тех, которые уже вводятся (7-балльная система исчисления рейтинга студентов) и которые будут введены для повседневной оценки успеваемости студентов (10- или 100-балльная система). Сначала будет непонятно — зачем все это нужно, а затем — можно и привыкнуть, хотя старшему поколению преподавателей перестраиваться придется, конечно, очень трудно.

Воспитательная работа преподавателей. Воспитательная работа преподавателей в вузе (точно так же, как и воспитательная работа учителей в школе) раньше и в России, и в Венгрии составляла главную часть так называемой общественной работы преподавателя. Общественная работа — это бесплатная работа ради «своего ближнего», который тоже, со своей стороны, делает общественную работу — ради тебя, «своего ближнего». Эта работа состоит в организации добрых дел, в добрых советах и т.д. В это время люди оказываются вместе — в одном коллективе, в котором радость и горе становятся общими. По отношению к студентам преподаватель является старшим товарищем — более опытным членом коллектива, более знающим жизнь и ту специальность, к которой готовятся студенты. Его советы, как приобрести специальность, как быть в коллективе и т.п., являются наиболее ценными — они образуют целую систему под названием «воспитательная работа», которую преподаватель и ведет.

Теперь же и в России, и в Венгрии общество основывается на частной собственности, мораль — частнособственническая. Конкуренция — это выделиться не только

за счет своих возможностей, но — лишая возможностей других. Воспитательная работа в этом случае, если ее проводить, означает воспитание в студенте эгоизма, индивидуализма (кстати, всевозможные рейтинги как раз это и воспитывают), воспитание навыков навредить другому человеку, обмануть, дать взятку, украсть и т.д. Но такое воспитание идет уже против самого рода человеческого. Поэтому в такой ситуации самым гуманным является: воспитание должно находиться «на нуле». Не случайно ни в Болонской декларации, ни в российских федеральных стандартах о воспитательной работе преподавателя с бакалаврами и магистрами практически ничего не говорится. Термин «воспитание» (кстати, отсутствующий в словаре «Основные термины») предполагает «профессиональное становление» студента в процессе усвоения им «компетенций». В этом же смысле употребляется и термин «проектирование личности»: «предвидение результатов в овладении студентом знаниями в зависимости от его психологических возможностей личности» [4, с. 18]. С этой же целью вводится и должность тьютера: это «сотрудник вуза, закрепленный за группой учащихся, оказывающий содействие студентам в выборе траектории обучения (формировании индивидуального учебного плана) ...» (там же, с. 22). Есть еще одна должность — эдвайзор: это «сотрудник специальной службы..., помогающий студенту сделать выбор, ответственность за который он будет нести» [4, с. 23]. Ни тьютер, ни эдвайзор — это не бывшие преподаватели-кураторы, которые вели воспитательную работу, — создавая коллектив в студенческих группах.

При частной собственности, порождающей частнособственническую мораль, невозможно воспитание доброго отношения к людям, тем более другой национальности; невозможно воспитание коллективизма, тем более распространяющегося на всю страну (Родина). Принцип воспитательной работы в современном вузе сформулировала вышеупомянутая венгерская студентка Жужа: «Это не ваше дело, господин учи-

тель, это мое дело...». Кстати, работать по такому принципу преподавателю оказывается проще, чем воспитывать доброту и коллективизм. И перейти на новый принцип в своей деятельности современный преподаватель в состоянии — и делает это быстро и легко. Раньше он, занимаясь со своими отстающими учениками, не считаясь со своим временем, оставался с ними после уроков; теперь он отзывает этих учеников к себе домой и, занимаясь с ними, берет с них деньги (родительские деньги), называя себя гордым словом «репетитор». Начальство не должно заставлять преподавателей работать по старинке — воспитывать у студентов коллективизм. Это невозможно в современном обществе, да и не нужно при частнособственнической морали. Воспитывая коллективизм, мы делаем студента неприспособленным к современной жизни. Старшему поколению преподавателей это трудно понять, но понять придется, если оставаться на работе.

Научная работа преподавателей. Была раньше у преподавателей большая научная работа. Этому способствовало то, что студент с первого до последнего курса изучал специальность. Как говорила моя бывшая заведующая кафедрой русского языка проф. Эржебет Йонаш, «наука там, где готовят специалистов» [12, с. 22]. Действительно, чтобы преподавать специальность, надо хорошо ее знать, вплоть до того, что придется вести по ней научные исследования.

Преподавателям, обучающим бакалавров, не изучающих специальность, по сути дела не требуется высокая квалификация. Поэтому научной работой, которая (как всегда считалось) способствует профессионализму (такой преподаватель лучше преподает свой предмет), теперь преподаватели могут не заниматься. Другое дело, если преподаватели работают в магистратуре — преподают специальные предметы магистрам. В этом случае преподаватели должны лучше знать специальность (хорошо преподавать), для чего обязаны заниматься и научной работой, иметь ученую степень. В связи с этим в Болонской системе существует третий уровень образования: по-

сле бакалавриата и магистратуры следует докторантура, куда студенты, закончившие магистратуру и сдав необходимые экзамены, могут поступить и после обучения в течение трех лет защищать докторскую диссертацию (по-английски: PhD — доктор философии, *Philosophy Doctor*). Но если в магистратуру идет только 20 % закончивших бакалавриат, то в докторантуру после магистратуры, надо полагать, пойдут только единицы. Вообще же, в докторантуре в Евросоюзе (например в Венгрии) учатся не студенты, а преподаватели вуза — не все, конечно, а только те, кто оказался готов к этому, например лучше знает специальность, которую преподает.

По своему научному уровню докторская диссертация (PhD) равна традиционной кандидатской диссертации. В Венгрии даже говорят, что PhD ниже по научному уровню, чем кандидатская диссертация. Но в Венгрии PhD уже заменила старую кандидатскую диссертацию. Однако сохранилась в Венгрии и старая докторская диссертация, которая теперь называется академической, «большой» докторской диссертацией, — она защищается в Академии наук, при этом обязательно при наличии у диссертанта уже защищенной «малой» докторской диссертации — PhD. Моя бывшая заведующая кафедрой русского языка проф. Эржебет Йонаш была «большим» доктором.

Двухступенчатая научная квалификация преподавателей вуза, в отличие от одноступенчатой европейской квалификации, создает определенную мотивацию у преподавателей — способствует повышению качества преподавания специальности в вузе.

В российских федеральных стандартах о третьем уровне высшего образования — о докторантуре (после бакалавров и магистров) пока много не говорится. Но, по всей вероятности, в России, как и в Венгрии, сохранится старая двухступенчатая научная квалификация: кандидат наук (в Венгрии PhD) и доктор наук, при этом в отличие от Венгрии в России сохранится и терминология: 1-я ступень по-прежнему будет называться — «кандидат наук».

В целом же научной работой вузовские преподаватели как в России, так и в Венгрии стали заниматься. Научная работа преподавателей не обуславливается ни «изнутри» (бакалавры не изучают специальности), ни «извне». Начальством эта работа, можно сказать, не поощряется: почти нет оплачиваемых научных отпусков, научных командировок, «нет денег» и т. д., за публикацию своих научных работ преподаватели обычно платят свои личные деньги. Соответственно и принуждать к этой работе преподавателя университетское начальство не имеет особого права: это личное дело преподавателя.

Оценка Болонской системы. Советская система образования признавалась лучшей в мире. Эта система обеспечивала в стране передовую науку (освоение космоса и т. д.), высокоразвитую культуру — литературу, театр, балет, музыку, кино, песни, цирк, физическую культуру и т. д. Советская система образования базировалась на общественной собственности: поэтому пользоваться образованием можно было бесплатно, все учащиеся были равны, талантливые могли раскрывать свои способности. Специализация в вузе начиналась с первого курса. Чтобы преподавать специальность, преподаватели повышали свою осведомленность в специальности — вплоть до того, что вели научные исследования. Научной работе преподавателей оказывалось содействие: были обязательные курсы повышения квалификации, оплачиваемые научные командировки, научные отпуска для написания и защиты диссертации, бесплатные публикации («Ученые записки», монографии и др.). Преподаватели проводили и воспитательную работу: воспитывали у студентов доброту, коллективизм, патриотизм. Все это требовалось обществу с коллективистской моралью, основывающейся на общественной собственности.

Современная система образования основывается на частной собственности, использование которой предполагает плату за ее использование: образование становится «сферой обслуживания». Даже обучение в средней школе, которое по Конституции

объявлено обязательным, в своей значительной части теперь становится платным (коммунисты подали в Конституционный суд России заявление о нарушении Министерством образования Конституции). Высшее же образование не является обязательным, поэтому оно платное от начала и до конца (правда, практикуются льготы). Равенство в получении высшего образования в таких условиях невозможно. Кроме того, двухуровневая система сразу определяет, кому из студентов куда затем идти: после бакалавриата — в наемные рабочие (80 %), после магистратуры — в «должностные лица» (20 %), которые обслуживают работодателей-собственников (капиталистов).

Введение новой системы образования не только высшего, но в особенности среднего, подвергается в настоящее время резкой критике. Критикует новую систему прежде всего старшее поколение, которое еще помнит советскую систему. При этом, критикуя, недоумевают: зачем надо было менять образование, ведь все в образовании было так хорошо. Критики часто не понимают, что теперь в России новый социально-экономический строй (капитализм), требующий и новой системы образования, так как старая система образования, обслуживавшая социализм, не подходит к новой системе. И то, что сейчас в России новая система среднего и высшего образования, совершенно оправдано. Не может быть при частной собственности бесплатного образования, а при частнособственнической морали — не воспитывают коллективизма. Современное общество — общество потребления: каждый член этого общества стремится к тому, чтобы в меру своих денежных возможностей иметь больше предметов потребления (автомашина, коттедж, яхта). И к этому его призвана готовить не только средняя, но и высшая школа.

Критиковали в свое время министра образования А. А. Фурсенко, который ввел ЕГЭ (единый государственный экзамен — тесты по окончании средней школы и при поступлении в вуз). Во время обычных традиционных экзаменов современные преподаватели стали брать деньги (взятки)

с абитуриентов, ставя им за деньги положительные отметки. Чтобы не допускать коррупции, министр и ввел ЕГЭ (который, к сожалению, лишь сокращает, но не прекращает коррупции, более того — распространяет ее на новые сферы). Заметим, что по статистике преподаватели занимают в стране по взяткам третье место (по количеству случаев), уступая только полиции (1-е место) и врачам (2-е место), опережая даже административных чиновников, которых постоянно критикуют за коррупцию (они занимают 4-е место, правда, по размеру взятки у чиновников самые большие). Коррупция характеризует не только Россию с ее «первоначальным накоплением капитала», но и «развитые страны капитализма». Недавно в Англии из-за коррупции был закрыт Уэльский университет.

Венгрия раньше вступила на путь частной собственности, чем Россия. «Смена системы» произошла в Венгрии в 1989 году. Но главное — Венгрия быстрее пошла по пути частной собственности. Реформа среднего образования прошла в Венгрии, не вызывая большой критики. По конституции, каждый должен иметь среднее образование, поэтому равенство в образовании в этом случае в Венгрии, как кажется, обеспечивается. К новой системе высшего образования (если иметь в виду принятие Болонской системы) Венгрия тоже перешла благополучно. Кроме того, венгры более сдержаны в критике своих недостатков, чем русские. Но, тем не менее, новая система высшего образования (Болонская система) тоже вызывает в Венгрии, как и в России, критику. И тоже, как и в России, критикуется она в сравнении со старой (социалистической) системой.

Вот что, например, пишет, в связи с Болонской системой моя бывшая заведующая кафедрой проф. Эржебет Йонаш: «Многих сегодня интересует, не уничтожат ли предложенные нововведения нашу «старую», «добрую» образовательную систему? Поборники старых методов вообще имеют грустное предчувствие — не планирует ли глобализованный мир уничтожить традиционную систему образования для того, чтобы потом использовать венгров как рабсилу» [12, с. 22].

Действительно, большинство венгров (80 %), окончивших бакалавриат и не поступивших в магистратуру, как уже сказано выше, составляют наемную рабсилу. Правда, и те, кто заканчивает магистратуру, хотя и становятся «должностными лицами» (чиновниками), тоже являются наемной рабсилой. Лишь крупные работодатели-собственники не являются в Венгрии рабсилой. Но их в Венгрии становится меньше. Самая важная собственность (например, Токай — центр по производству известных венгерских вин) уже перешел к иностранному капиталу. Впрочем, так именно и должно быть: большинство венгров, как и большинство русских, — это рабсила. Болонская система высшего образования, а также российские стандарты по образованию, реализующие Болонскую систему, призваны способствовать этому. И можно сказать, что с этой точки зрения в Болонской (венгерской и российской) системе нет недостатков, и критиковать ее, а вместе с ней и министров образования (как это делается особенно в России) по сути дела не за что. И в Венгрии, и в России Болонская система высшего образования должна обеспечивать рыночную экономику.

Литература

1. Бойденко В. И. Болонский процесс: середина пути. — М., 2005.
2. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонья, 19 июня 1999 года. Пер. на рус. яз. см. [12].
3. Гоголин Ф. Интеграция России в Болонский процесс. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c66-05.htm>
4. Основные термины (глоссарий). Яндекс-словари. URL: <http://www.kstu.kz/>; <http://www.tltsu.ru/sites.html>

5. План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Разд. 5. «Изменения в сфере высшего образования...» (с. 85–113): [Электронный ресурс]. — URL: pravitelstvo.pdf/media/2012/12/31/5...
6. Разъяснения министерства образования и науки разработчикам образовательных программ для реализации государственных федеральных стандартов высшего профессионального образования. — М., 2010. — URL: <http://mon.gov.ru/doc/fgos>
7. Рекомендации к порядку организации учебного процесса на основе кредитно-модульной системы образования к условиям Болонского соглашения. — 2011. [Электронный ресурс]. — URL: <http://mon.gov.ru/doc/fgos>.
8. Стрелкова К. Европейские интеграционные процессы в системе высшего образования. — «Вестник» Российского культурного центра, 24. — Будапешт, 2010.
9. Чистохвалов В. Н. Опыт вузов по переходу на кредитно-модульную систему. — М., 2010. [Электронный ресурс]. — URL: chvn@pfu.edu.ru
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 — Филология (квалификация (степень) «бакалавр»). — М., 2010. [Электронный ресурс]. — URL: <http://mon.gov.ru/doc/fgos>.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 — Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). — М., 2011. [Электронный ресурс]. — URL: <http://mon.gov.ru/doc/fgos>.
12. Jónás E, szerk. 45 éves az orosz nyelv és iradolom tanszék Nyíregyházán (1964–2009). (45 лет кафедре русского языка и литературы в Ньиредьхазе (1964–2009)). — Nyíregyháza (Венгрия), 2008.

V. A. Fedosov

THE BOLOGNA SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN HUNGARY AND RUSSIA

The Bologna system of higher education was adopted in the EU in 1999. Russia joined the Bologna system in 2003 that is being implemented now under the name “Russian educational standards”. The Bologna system consists of 2 stages: 1) bachelors who study general subjects and do not get “specialist” diploma; 2) masters who continue their study, become qualified specialists. Knowledge of students is evaluated quantitatively: rating, credits, etc.

Key words: *the Bologna system, bachelor, master, rating, credit.*

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.911
ББК 74.530.0

А. Е. Пальтов

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ

В статье отображены тенденции развития коммуникационных технологий обучения слепоглухих. Рассмотрена проблема использования информационных технологий в процессе обучения детей с нарушениями развития. Приведены характеристики компьютерных технологий, позволяющих получать информацию слепыми и слепоглухими.

Ключевые слова: коммуникационные технологии, слепоглухие, передача информации, компьютеризация.

Для детей с комплексными нарушениями в развитии необходимо специально организованное обучение, которое является основой развития их психики. Отечественный психолог В.И. Лубовский вывел общую закономерность нарушенного развития человека — ограничение возможностей в приеме, переработке, интерпретации, хранении информации, получаемой из окружающей среды. Вхождение ребенка с глубокими нарушениями зрения и слуха в общечеловеческую культуру опосредуется особым звеном — коммуникационными технологиями. Развитию каждого общества сопутствует появление более совершенных коммуникационных технологий. В процессе качественных преобразований способов передачи информации детям с нарушениями зрения можно выделить несколько этапов:

- появление рельефной письменности для слепых;
- изобретение рельефно-точечной системы Брайля и получение возможности слепым и слепоглухим самостоятельно писать и читать, книгоиздательство по системе Брайля;
- применение для речевого общения со слепоглухими рельефно-точечной системы

Брайля, изобретение тактильных дисплеев и телетактора;

- внедрение информационных технологий, применение компьютера в обучении слепых и слепоглухих и создание на его основе синтезатора речи и «читающих» машин.

Начало обучению слепоглухих положил американский общественный деятель и педагог Самуил Гридли Хоу (1801–1876). Заслуга Хоу состоит в том, что он первый для обучения слепоглухих соединил разработанный им рельефный линейный шрифт, используемый для обучения слепых, и тактильное общение, обеспечивающее обучение глухих. Первой его ученицей была Лора Бриджмен (1829–1889). Хоу в Перкинсовской школе для слепых в Бостоне применял свой рельефный линейный шрифт, повторявший графемы алфавита зрячих. Трудности тиражирования книг и пособий ограничивали использование этого шрифта.

Самым главным недостатком было то, что слепые не могли писать шрифтом Хоу. Успехи, достигнутые Лорой Бриджмен, были значительны, но она общалась с узким кругом людей, и доктор Хоу не ставил задачу дальнейшего развития её личности.

Большую известность получила слепоглая Елена Келлер (1880–1968). Её жизнь и деятельность показала большие реабилитационные возможности слепоглухих. Потерявшая зрение и слух после болезни, она сохранила зрительные впечатления и образы раннего детства. Исключительные тяга к общению и желание включить в круг своих интересов окружающих позволили ей самостоятельно «изобрести» несколько десятков жестов и активно их использовать. Дактильно-контактный способ общения Елена освоила с помощью учительницы Анны Сулливан (1866–1936). В ходе учёбы она овладела алфавитом зрячих и, используя трафарет, писала письма плоским шрифтом.

Елена Келлер быстро освоила чтение и письмо по Брайлю, и это открыло ей возможность читать произведения классической и современной литературы, а также периодическую прессу. Желание быть услышанной широкой аудиторией и снять ограничения в общении, накладываемые дактильно-контактным способом общения, привели Е. Келлер к осознанию необходимости овладения устной речью, и она освоила технику разговорной речи.

Жизненный пример последовательного овладения Е. Келлер средствами общения определил первоначальную схему развития коммуникационных технологий обучения слепоглухих: жесты > дактильно-контактный способ общения > алфавит зрячих > письмо на ладони и по трафарету > рельефно-точечная система Брайля > устная речь. Келлер стала известной общественной деятельницей и писательницей, но каких-либо других технических средств общения, кроме пишущей машинки, она не использовала. Постоянное присутствие и помощь со стороны Анны Сулливан и заменившей её в 1936 году Полли Томсон, которые были для неё «глазами», «ушами» и транслировали информацию дактильно-контактным способом, а также чтение и письмо по Брайлю, устная речь — образовали для Е. Келлер достаточные коммуникационные технологии, обеспечивающие общение с внешним миром. Несколько десятилетий

Елена Келлер оставалась единственной слепоглухой, достигшей столь высокого уровня развития, и успехи объясняли особым даром, присущим только ей.

В России первый вариант русского брайлевского алфавита был разработан князем Д. М. Оболенским (1844–1918), слепым с 6 лет и потерявшим слух в 35 лет. Он получил университетское образование в России и Германии. Ему принадлежит авторство создания первого в России тифлосурдоприбора, предназначенного для общения с окружающими и прослушивания текстов. В деле организации обучения детей с тяжелыми нарушениями зрения и слуха особая роль принадлежит Е. К. Грачёвой, ставшей инициатором организации для них специального обучения. Об успешном обучении слепоглухих Лоры Бриджмен и Елены Келлер в США профессор П. Ф. Лесгафтом были прочитаны лекции в Обществе попечения слепоглухих в России. В 1910 году в Санкт-Петербурге начал работать первый в России приют для слепоглухих. Занятия с воспитанниками проводили педагоги М. А. Захарова и Ю. А. Якимова. После революции 1917 г. слепоглухие ученики вошли в состав группы при Петроградском отофонетическом институте, позже переименованном в Ленинградский институт слуха и речи. Первые отечественные психологические исследования в институте проводили А. В. Ярмоленко, Ф. С. Розенфельд и др. Результаты исследований были обобщены А. В. Ярмоленко (1900–1976) в работе «Очерки психологии слепоглухонемых».

Основоположники отечественной психологии Л. С. Выготский, С. Я. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др. сформулировали концепцию, созданную на основе положений о вторичности человеческого сознания, его общественно-исторической природе. Человеческая психика и сознание, согласно этой концепции, формируются в процессе предметной деятельности, преобразующей внешний мир в процессе общения с другими людьми, в котором присваивается опыт других людей, общества, поколений. Идеи этой концепции были теоретически развиты и практически приме-

нены И. А. Соколянским, Ф. В. Ярмоленко и А. И. Мещеряковым. Они обратили внимание на доречевое развитие слепоглухих и ориентировали тифлосурдопедагогику на принципы предметно-деятельностного присвоения опыта человеческой деятельности. Проблема присвоения слепоглухонемыми человеческого опыта, т. е. человеческих форм поведения, деятельности и общения, является одной из главных методологических проблем отечественной психологии и тифлосурдопедагогики. Постановка таким образом проблем формирования и развития психики и личности слепоглухонемых ориентирует тифлосурдопедагогику и систему социальной реабилитации на массовые достижения. Именно такая ориентация системы воспитания, обучения и реабилитации на принципы предметно-деятельностного присвоения опыта других людей — как окружающих, так и исторически сменяющихся поколений — наполняет смыслом идею специальной организации общего развития слепоглухонемых от рождения или с раннего детства в период до овладения ими способностью говорить и мыслить посредством словесного языка, в «дограмотный период» (И. А. Соколянский).

Впервые изложил концепцию обучения слепоглухих в виде системы научных знаний И. А. Соколянский (1889–1960). Интерес к обучению слепоглухих у него пробудили лекции П. Ф. Лесгафта — именно его И. А. Соколянский считал своим учителем. На лекциях Иван Афанасьевич узнал об успехах обучения слепоглухих в Америке. И. А. Соколянский принимал активное участие в заседаниях прогрессивной общественной организации «Родительский кружок», на него большое впечатление произвел доклад А. В. Владимирского «Без света, без звуков, без речи», в котором были отражены достижения того времени в области обучения слепоглухих детей за рубежом. В 1913 году с группой тифлосурдопедагогов Иван Афанасьевич посетил соответствующие центры в Германии и скандинавских странах. В дальнейшем деятельность И. А. Соколянского была направлена на

создание научных основ обучения детей, лишенных зрения и слуха.

Достижения в интеллектуальном развитии, сопоставимые с жизненными успехами Елен Келлер, достигла Ольга Скороходова, воспитанница профессора И. А. Соколянского. До семи лет она была здоровым ребенком, в 1922 году из-за ухудшения зрения была направлена в одесскую школу для слепых, но падение слуха не позволило ей там учиться. На индивидуальных занятиях, благодаря помощи слепых девочек-одноклассниц Ольга научилась писать и читать по Брайлю, изучила плоский шрифт, с помощью которого можно было писать ей на ладони. Занятия прекратились, когда девочка полностью потеряла слух.

В 1925 году Оля попадает в школу-клинику для слепоглухонемых детей профессора И. А. Соколянского. К началу обучения в 12 лет у Ольги Скороходовой устная речь практически распалась и общение с ней было затруднено. И. А. Соколянский начал обучение грамоте, основываясь на тяге Ольги к общению, знании письма на ладони и системы Брайля. На основе письма на ладони ее обучили дактильной речи, что позволило наладить повседневное общение с педагогами и другими слепоглухими учениками. Постепенно у Ольги Скороходовой восстановили устную речь. При применении методики профессора И. А. Соколянского при использовании дактильно-контактного способа общения и рельефно-точечной системы Брайля было организовано систематическое обучение всем предметам, входившим в школьный курс.

В группе слепоглухих детей Ольга показывала лучшие результаты. По мере восстановления звуковой стороны речи и параллельного использования дактильно-контактного способа общения, обучение слепоглухой Ольги Скороходовой стало проводиться на основе словесного языка. И. А. Соколянский, начав работу по обучению Ольги Скороходовой в своей школе, поставил задачу не только восстановить утраченные навыки речи и наладить общение, но и научить слепоглухую ученицу воспринимать действия окружающих и уметь

записывать свои собственные наблюдения. И. А. Соколянский применил методику ведения самонаблюдений и дневника, что легло в основу развития её литературного творчества и духовного обогащения. В этом сыграло большую роль предшествующее слепоглухоте психическое развитие Ольги Скороходовой. До потери слуха и зрения она владела словесным языком, у нее сохранились зрительные и слуховые впечатления и связанные с ними представления об окружающем мире.

Свою книгу «Как я воспринимаю окружающий мир» О. И. Скороходова публикует в 1947 году. Книга содержала автобиографические материалы, дневниковые записи, воспоминания, стихи и представляла большой интерес для дефектологии, психологии. Ольга Ивановна до конца своей жизни работала научным сотрудником в лаборатории обучения и воспитания слепоглухих института дефектологии АПН СССР в Москве. Она написала множество научных и научно-популярных статей, стихов. Часто выступала с лекциями перед студентами многих вузов страны. Высокий уровень интеллектуального развития, достигнутый О. И. Скороходовой — лучшее доказательство действенности педагогической системы по воспитанию и обучению слепоглухих, разработанной И. А. Соколянским.

Современная отечественная педагогическая система обучения и воспитания слепоглухих основана на схеме И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова. Система построена для работы с детьми, имеющими дефекты зрения и слуха от рождения или рано приобретённые, и содержит следующие этапы: формирование навыков самообслуживания и бытового поведения > формирование жестов > постепенная замена жестов аналогичными по значению тактильными словами > вытеснение жестов из сферы общения и утверждение на их месте системы тактильных слов > вычленение алфавита из словесного языка тактильной речи > овладение плоским шрифтом письма на ладони > овладение рельефно-точечной системой Брайля > формирование устной речи. На основе овладения слепоглухи-

ми элементарной грамотой и постоянного расширения непосредственных представлений о предметах и явлениях окружающего мира в учебной, игровой и трудовой деятельности формируются предпосылки полноценного овладения грамотой. Практика словесно-речевого общения способствует закреплению навыков словесно-речевого мышления, образуя базу для развития логического мышления. В достижениях воспитания и обучения слепоглухих детей российские учёные И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков, А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов и др. раскрыли возможности «искусственного» формирования, «конструирования» педагогом человеческой психики с «нуля». Согласно их взглядам, слепоглухонемота полностью исключает возможность стихийного, самостоятельного развития психики в отличие от условий нормы, в которых развиваются зрячеслышащие дети. Возможность конструирования человеческой психики основана на психологической концепции, согласно которой все психические функции человека возникают и формируются как практические внешние действия с предметами, развиваются по законам и логике этих предметов и затем переходят во внутренние психические функции.

Технические средства, входя в коммуникационные технологии, стали решающим социальным фактором получения слепыми и слепоглухими образования. Рельефно-точечная система Брайля, приборы для рельефного письма, брайлевские пишущие машинки компенсируют слепому и слепоглухому невозможность чтения и письма «по-зрячему». Вплоть до 30-х годов XX века такими техническими средствами оставались письмо по Брайлю, книги, издаваемые по Брайлю типографским способом.

Первым отечественным прибором, использующим систему Брайля для передачи речевой информации слепоглухим и заменившим тактильно-контактный способ общения, был телетактор, разработанный И. А. Соколянским в 40-х годах. Устройство обеспечивало передачу сообщений

по каналу прямой связи — от преподавателя к ученику. Для передачи информации слепоглохому преподаватель нажимал на клавиши клавиатуры, а ученик «читающим» пальцем воспринимал сменяющиеся на такторе рельефно-точечные знаки. И. А. Соколянский использовал телетактор для общения со своей слепоглохой ученицей О. И. Скороходовой.

Дальнейшее развитие технических средств передачи информации слепоглохим шло по пути совершенствования электронных устройств, которые дополнили коммуникационные технологии следующими возможностями:

- передачи информации слепоглохим в реальном масштабе времени на расстоянии;

- передачи информации от преподавателя одновременно группе учеников, обеспечением каналов прямой и обратной связи автоматическим перекодированием;

- отображением информации в виде строк рельефно-точечных знаков на тактильных дисплеях;

- отображением информации в виде строк буквенных знаков на визуальных дисплеях;

- записью и хранением информации на магнитных носителях.

Разработка и создание технических средств, осуществляемые последовательно И. А. Соколянского, И. Б. Песиним, М. М. Германовым, А. В. Апрашевым, А. Е. Пальтовым, позволили создать новые коммуникационные технологии и поставить процесс обучения и воспитания слепоглохих на качественно новую ступень.

А. И. Мещеряков проводил экспериментальное изучение сигнальности восприятия слепоглохими дактильной речи и шрифта Брайля (1968). На основе этих исследований А. Е. Пальтовым (1969) создан не имевший аналогов в зарубежной практике обучения слепоглохих электроуправляемый тактильный дисплей, отображающий в виде строки 24 знака в системе Брайля. Тактильные дисплеи такой конструкции легли в основу телетактора, используемого на учебных занятиях со слепоглохими в За-

горском детском доме (1970), и телетактора, обеспечивающего экспериментальное обучение слепоглохих Н. Н. Корнеевой, Ю. М. Лернера, С. А. Сироткина, А. В. Суворова на психологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Эксперимент организовали А. И. Мещеряков и академик А. Н. Леонтьев в 1971 году. Телетакторы дополнялись магнитографом (Пальтов А. Е., 1970), который, по признанию английского специалиста по тифлотехнике (I. M. Gill 1982), стал первой системой для повседневного использования как часть коммуникативной системы для слепоглохих, созданной в Советском Союзе.

Резонанс в кругу широкой общественности на ход и результаты эксперимента по обучению четырех студентов в МГУ способствовали привлечению внимания к совершенствованию коммуникационных технологий. Во многих странах было начато массовое применение технических средств обучения слепых и слепоглохих. Этому процессу способствовало появление микропроцессорной техники и создаваемых на её базе компьютеров.

Почти сто лет делались попытки создать «читающую машину», позволяющую слепым и слепоглохонемым получать равную со зрячими возможность читать литературу, издаваемую плоской печатью. Все «читающие машины», разработанные до появления средств электронно-вычислительной техники, не имели распознающей части. Появление у нас в стране первых «читающих машин» связано с именем И. А. Соколянского (1889–1960). В изобретенном им аппарате (1936) для чтения слепыми обычного типографского текста он использовал систему, обладающую тактильным дисплеем. Устройством, также не имевшим распознающей части и использующим вибрационный тактильный дисплей, является «Оптакон» (Optacon), выпускавшийся небольшими сериями в 70-х годах (США). Это устройство предназначалось для чтения слепыми и слепоглохими печатных текстов. Сходные функции выполнял «Преобразователь плоскопечатных знаков в рельефно-точечные подобные по контуру»

(Пальтов А. Е., 1982). Знаки отображались на тактильном дисплее рельефного типа на поле 10x16 элементов и шагом 3 мм.

Микропроцессорная техника, бурно развивающаяся в 70-х годах, позволила создать «читающую машину», имеющую распознающую часть, автор разработки Kurzweil (США). Машина обеспечивала распознавание букв основных шрифтов и производила перекодирование в брайлевские знаки. Её усовершенствованная модель III (1978) имела синтезатор речи.

Современное информационное общество получило новые возможности передачи информации в образовательном пространстве в связи с применением компьютерных технологий. Исследователи в области общей и специальной педагогики и психологии в своих работах показывают, что значительные позитивные изменения в образовательном процессе специальной школы могут быть достигнуты активным внедрением новых информационных технологий. Внедрение информационных технологий в образовательное пространство раскрывает их потенциал в решении развивающих и коррекционных задач обучения школьников с различными нарушениями развития. Информационные технологии расширяют арсенал средств педагога, помогая «достраивать» те условия обучения, которые необходимы для решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы при помощи традиционно применяемых средств (О. И. Кукушкина).

Значительный вклад в компьютеризацию отечественной системы специального образования вносит деятельность сотрудников Института коррекционной педагогики РАО. Группа ученых Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина Т. К. Королевская, И. А. Никольская, В. В. Соколов в своих работах выявляют уникальные инструментальные возможности компьютера и вводят информационные технологии в отечественную систему специального образования, для которой ценностью является максимально возможное развитие ребенка в процессе обучения, преодоление уже имеющихся и предупреждение новых

отклонений в развитии. Преимущества компьютера как инструмента специального обучения школьников с нарушениями развития по определению О. И. Кукушкиной лежат в области:

- мотивации детей к трудным для них видам учебной деятельности;
- моделирования сложных объектов познания в различных знаковых формах;
- моделирования продуктивных видов деятельности детей (классификация, конструирование, экспериментирование, прогнозирование и др.), необходимых для освоения развивающих и коррекционных задач;
- создания дополнительных визуальных опор для анализа ребенком собственной деятельности в режиме реального и отсроченного времени;
- расширения возможностей качественной индивидуализации специального обучения.

Возможности компьютерных технологий все шире используются в практике коррекционного обучения. Применение компьютеров в специальной школе имеет свои особенности. Основное препятствие широкого внедрения информационных технологий в образовательное пространство специальной школы — трудности разработки программно-методических комплексов. Интенсивное внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями способствует его совершенствованию. Однако развитие этого процесса сдерживается слабой материальной базой специальных детских учреждений, недостаточной компетентностью педагогов в области компьютерных технологий, трудностями создания компьютерных программ для нужд специального образования.

Наибольшие возможности компьютерных технологий проявляются в специальной школе на уроке, где происходит использование компьютера как обучающего средства и для получения новых знаний о самом компьютере, использование компьютера как средства коррекции и обучения.

При обучении детей с нарушениями

речи широкое распространение получил программно-аппаратный комплекс «Видимая речь» (Speech Viewer, IBM), эффективно применяемый в работе над произносительной стороной устной речи.

Компьютер наиболее адаптируем к особенностям умственно отсталых школьников. В практике обучения детей с нарушениями интеллекта осуществляется формирование основ компьютерной грамотности. Возможности умственно отсталых учащихся позволяют усваивать несложные приемы работы на компьютере и переносить эти приемы на аналогичные игровые ситуации. Для реализации этих возможностей необходима дальнейшая адаптация компьютерных технологий к условиям специальной школы и методики их использования в процессе формирования знаний, умений и навыков у школьников с проблемами в развитии.

Наиболее доступной формой использования компьютерных технологий в специальной школе является создание и применение мультимедийных презентаций. Мультимедийная презентация как электронное учебное пособие представляет собой набор слайдов на определенную тему и может быть разработана силами учителей с помощью компьютера. Преимущества таких электронных пособий заключаются в возможности передавать ученикам большой объем информации за короткий промежуток времени в наглядной форме; использовать их в различных ситуациях учебного процесса; в возможности сочетаться с различными наглядными пособиями; темп подачи и дозирование материала устанавливает учитель.

Мультимедийная презентация на уроках в специальной школе может использоваться при изложении, закреплении, повторении учебного материала. Школьники под руководством учителя в работе по закреплению материала презентации после просмотра могут сравнивать, анализировать, выделять главное, делать обобщения.

В последнее десятилетие благодаря возможностям компьютерных технологий и массовому производству тактильных и ви-

зуальных дисплеев, рельефно-печатающих принтеров, сканирующих устройств открылись широкие перспективы применения новых коммуникационных технологий в обучении слабовидящих, слепых, слепоглухих. Однако для людей с нарушениями зрения и слепоглухих существуют ограничения по использованию информационных технологий, в частности мультимедийных презентаций, так как вывод информации производится на визуальном дисплее (мониторе) компьютера. С появлением информационных технологий, использующих компьютеры, появились новые возможности уменьшения ограничений по получению информации слепыми и слепоглухими. Незрячие имеют возможность использовать компьютерную технологию «Экранный чтец».

(Screen Reader, IBM) Программа дает возможность незрячим пользователям в процессе работы получать информацию, представленную на экране монитора компьютера. Компьютер оснащается специальными устройствами ввода и вывода информации, которыми могут пользоваться незрячие. Для ввода информации используется брайлевская клавиатура, а для вывода — брайлевский дисплей.

В период около 2000 года компьютерные технологии пополнились совершенными компьютерами. Появление плазменных и жидкокристаллических экранов позволило получить новые возможности восприятия информации детьми с нарушениями зрения с экрана визуального дисплея. На этих мониторах яркость экрана составляет до 300 кд/м² и может регулироваться в широких пределах без потери четкости изображения, легко достигается высокая контрастность изображения в отрицательном контрасте.

В обучении слепых наибольшее распространение получили брайлевские дисплеи Focus 40, брайлевские принтеры компаний Index Braille и View — Plus. Находят применение отечественные сороказначные дисплеи зеленоградской сборки. Современные брайлевские дисплеи построены на основе восьмиточия, что позволяет, используя

компьютерный вариант системы Брайля, представлять информацию, адекватную информации отображаемой на визуальном дисплее компьютера. Браилевские дисплеи предлагаемые производителями, имеют различную длину строк. Для портативных устройств длина строк составляет 12 или 18 знаков. Стационарные дисплеи имеют 20, 40, 80 знаков. Наибольшее распространение получил браилевский дисплей на 40 знаков. Для перевода текстов в систему Брайля служат сканеры с программным обеспечением, позволяющим распознавать большинство используемых шрифтов. Рельефно-точечные принтеры (рельефно-графические аппараты) позволяют получать рельефно-точечные копии обрабатываемых текстов и рисунков.

Постоянно совершенствуются синтезаторы речи, которые предлагаются в виде компьютерных программ. Широкое распространение получили программы индивидуального доступа JAWS for Windows и Cobra NVDA. Отработаны технологии навигации по Web-сайтам без визуального контроля.

Современные «читающие машины», предназначенные для чтения плоскочечатных текстов слепыми и слепоглухими, представляют собой комплект приборов и программ, состоящий из компьютера, сканера, синтезатора речи, тактильного дисплея, рельефно-точечного принтера.

В современных условиях благодаря возможностям компьютерных технологий и массовому производству тактильных и визуальных дисплеев, рельефно-печатающих принтеров, сканирующих устройств открылись широкие перспективы применения новых коммуникационных технологий в обучении слабовидящих, слепых, слепоглухих. Постоянно совершенствуются синтезаторы речи, которые предлагаются в виде компьютерных программ. Широкое распространение получили программы индивидуального доступа JAWS for Windows и Cobra NVDA. Отработаны технологии навигации по Web-сайтам без визуального контроля. Незрячие, опираясь на слуховое восприятие синтезированной речи и не ис-

пользуя браилевский дисплей, достаточно свободно работают на компьютере, при этом имеют возможность самостоятельно выходить в сеть Интернет.

Слепоглухие лишены возможности использовать синтезатор речи, и браилевский дисплей является необходимым устройством для работы на компьютере и получения информации в сети Интернет. Слепоглухой ученый и педагог, сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета, доктор педагогических наук А. И. Суворов так характеризует свое отношение к компьютерным технологиям: «Без тех или иных компьютерных устройств и возможностей я вообще не представляю своей жизни. Даже обычная литература по Брайлю давно издается на основе специального компьютерного набора, печатается на специальных браилевских принтерах. Я получаю браилевский журнал «Литературные чтения» и десять альманахов — приложений к нему. Для всего, что мне хотелось бы прочитать, места в квартире не хватает, многие издания заказываю по электронной почте в виде браилевского компьютерного набора. Не говоря уже о таких возможностях, как компакт-диски с библиотекой Максима Мошкова, да и практически любая литература, которую мои друзья находят для меня в интернете и пересылают по электронной почте». В своей работе А. В. Суворов использует сороказначный браилевский дисплей, подключенный к стационарному компьютеру, а для поездок — органайзер «Пронто» с восемнадцатизначным дисплеем. По поводу использования компьютерных устройств он пишет:

«Работаю с детьми в оздоровительных лагерях. Во-первых, чтобы ориентироваться в лагерном шуме, у меня цифровые слуховые аппараты — сами по себе маленькие акустические компьютеры. Во-вторых, чтобы вести дневник общения с детьми, с 1997 года я использовал ноутбук «Давид-486», а теперь, если здоровье позволит снова поехать к детям, буду применять «Пронто». Затем этот файл обработаю дома на основном компьютере, его можно будет

разослать по электронной почте, поместить на моем личном сайте...

Итак, невозможно представить ни одной сколько-нибудь существенной области в моей жизни, в которой чаще прямо, чем косвенно, так или иначе не применялись бы возможности, создаваемые компьютерными технологиями. Вот если бы брайлевский дисплей мог позволить себе каждый слепой, а тем более слепоглухой пенсионер... Но пока таких счастливых обладателей брайлевских дисплеев у себя дома, как я — единицы, особенно среди слепоглухих.

Слышащие слепые могут обходиться речевыми синтезаторами, а вот слепоглухим без брайлевского дисплея нельзя никак. Не случайно первые устройства, напоминающие современные брайлевские дисплеи, — телетакторы — порождены потребностями

именно слепоглухих и были разработаны для общения с ними. Для слышащего слепого брайлевский дисплей — удобство; для слепоглухого — единственный полноценный выход в мир современной культуры. Очень большую роль в моей жизни с самого своего появления играет электронная почта. Через нее сейчас проходит вся рабочая переписка. Электронная почта меня и воспитывает, вынуждая строже, осторожнее обращаться с личной информацией, в чем я всегда был беспечен».

Технический прогресс и научные исследования в области специальной педагогики и тифлотехники в настоящее время позволили пользоваться средствами коммуникации слепым и слепоглухим наравне с людьми, обладающими нормальным зрением и слухом.

A. E. Paltov

THE DEVELOPMENT OF THE DEAF AND BLIND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES

The article describes the trends for the development of deafblind communication technologies. The problem of use of information technologies in the process of education of children with developmental disorders is discussed. The computer technologies characteristics allowing to get information to the blind and deafblind are provided.

Key words: *computer technologies, deaf blind, receive information, computerization.*

УДК 159.922

И. А. Ральникова

РИСКИ ВОСПРОИЗВОДСТВА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРИЗМЕ ДЕФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ

В статье рассмотрена проблема девиантного поведения с позиции изучения рисков его воспроизводства и рассмотрения данных рисков в призме представлений человека о будущем. Изучение рисков воспроизводства различных форм девиантного поведения в контексте системы жизненных перспектив позволило определить инвариантные деформации данной системы, имеющие место в каждом из ее измерений.

Ключевые слова: *девиантное поведение, риск воспроизводства, ценностно-смысловые, когнитивные, эмоционально-оценочные координаты жизненного мира.*

Нынешнему поколению людей выпала участь оказаться в центре тотальных трансформационных процессов, охватывающих

все сферы человеческого бытия. Перемены становятся сегодня столь выраженными, что не каждому человеку удастся их выдер-

жать. Развитие информационного общества со всеми его (непредсказуемыми в полной мере) психологическими последствиями и эффектами приводит к возникновению достаточно напряженной проблемы устойчивости человеческого Я в мире, все больше обретающем признаки виртуальности. Трансформативные технологии наступающего шестого технологического уклада формируют новое психосоциальное пространство человеческого бытия. Формирующаяся «новая экономика», «экономика знаний», сопряженная с идеей инновационного развития, предъявляет особые требования к человеку и его возможностям [4; 6; 7].

Проблема девиантного поведения в психологической науке находится на пике актуальности продолжительный период времени [18; 20]. Не секрет, что в последнее время разнообразятся интенсивность и формы девиаций (Н. В. Дмитриева, И. С. Кон, А. Н. Моховиков, М. Р. Нашхоев, В. В. Попович, В. С. Хомик и др.).

Психология с позиции научного осмысления данной проблемы предлагает разныеходы, нацеленные на помощь в сдерживании роста и распространения девиаций [8; 11; 12; 16; 17]. На наш взгляд, новую актуальность проблема девиантного поведения приобретает, с одной стороны, с позиции изучения рисков его воспроизводства как некоторых предпосылок (потенций), сопряженных с его формированием и развертыванием. С другой стороны, рассмотрение данных рисков в призме представлений человека о будущем.

На современном этапе развития психологии научный интерес к жизненным перспективам реализуется прежде всего как проект «самостроительства» человека, охватывающий проблемы жизненного самоосуществления, управления временем, формирования личных достижений, жизненного выбора, психологической устойчивости, инновационной активности (К. А. Абульханова-Славская, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Красноярцева, М. С. Яницкий и др.).

В известных психологической науке работах прослежена взаимосвязь между от-

ношением к будущему и поведением человека. Доказано, что тревога перед будущим является благодатной почвой для формирования таких форм поведения, как употребление табачных изделий, алкоголя, экстремальные поступки и другие [2; 3; 22].

Также ряд психологических исследований, осуществленных силами наших коллег, зафиксировали такие последствия переживания тревоги перед будущим, как наращивание эго-защит, «туннельность» видения жизненных перспектив, рассеивание событийных и целевых линий в представлениях о будущем, выбор неадаптивных копинг-механизмов (отрицание и вытеснение), острую потребность в поддержке, диффузию ответственности [14].

Указанные феномены, уже являясь продуктами неблагоприятного протекания социализации по принципу «круговой причинности», усиливают ощущение неопределенности в разных областях жизни, что делает позицию человека неустойчивой в плане неблагоприятных воздействий социума, создавая тем самым благоприятные условия для включения его в различные формы девиантного поведения.

Вышесказанное явилось основанием для обозначения такой научно-исследовательской стези, как анализ рисков воспроизводства девиантного поведения человеком в контексте перестройки системы его жизненных перспектив.

Наш научный интерес состоял в изучении вопроса о характере связанности рисков воспроизводства девиантного поведения и таких изменений системы жизненных перспектив, которые носят характер деформаций.

Для реализации задуманного было предпринято обширное эмпирическое исследование, в котором участвовали более четырех тысяч респондентов различных регионов России (Алтайский край, Красноярский край, Калининградская область, Новосибирская область, Республика Бурятия, Ставропольский край).

В данном исследовании нас интересовали риски воспроизводства таких форм девиантного поведения, как суицидальное,

аддиктивное (в частности курение, алкоголизм, наркомания), рисковое сексуальное поведение, интолерантность к другим этнокультурным группам в форме ксенофобии. А также деформации системы жизненных перспектив в таких ее измерениях, как ценностно-смысловое, когнитивное, эмоционально-оценочное).

Для оценки проблемы рисков воспроизводства девиантного поведения и признаков деформации системы жизненных перспектив были выделены индикаторы, которые учитывались при разработке анкетных вопросов.

В качестве индикаторов риска воспроизводства суицидального поведения выступили неверие в греховность самоубийства, бессмысленность жизни, невыносимость настоящего, допустимость суицида и нанесения себе телесных повреждений ради идеи или удовольствия.

Индикаторами риска воспроизводства аддиктивного поведения стали частота употребления алкоголя, табачных изделий, наркотических веществ, трата личных ежемесячных доходов на их приобретение, опасность для здоровья.

Индикаторы рискованного сексуального поведения включают отсутствие постоянных сексуальных партнеров, супружеские измены, случайные половые контакты, допустимость аборт, гомосексуализма, проституции.

Для оценки рисков воспроизводства интолерантности в форме ксенофобии выделены индикаторы: враждебность к представителям других национальностей, страх по отношению к ним, допустимость проявления враждебности.

Осмысливая систему жизненных перспектив человека как взаимосвязанную совокупность перспективных линий, возникающих в пространстве локальных жизненных событий и обуславливающих облик будущего, мы определяем в качестве ее измерений ценностно-смысловое, когнитивное, эмоционально-оценочное, организационно-деятельностное.

Ценностно-смысловое измерение жизненных перспектив представлено сово-

купностью ценностных и смысловых образований, определяющих индивидуальную специфику процесса и результата проектирования будущего. Когнитивное измерение — совокупностью ожидаемых и планируемых событий. Эмоционально-оценочное — отношением человека к проекту будущего. Организационно-деятельностное измерение жизненных перспектив — совокупность стилей, стратегий, форм поведения человека в настоящем, детерминированных будущим, отражающих вероятностный характер последовательного воплощения жизненных проектов в реальность и реализации собственных возможностей.

На основе такого понимания мы говорим о таких индикаторах деформаций системы жизненных перспектив, как выраженность ценностно-смыслового конфликта, узость ценностного поля, отсутствие значимых жизненных целей и долгосрочного планирования, детериорация и очернение будущего.

Определив группу респондентов, находящихся в зоне риска воспроизводства указанных выше форм девиаций, мы смогли зафиксировать у них различия в жизненных перспективах по сравнению с теми участниками исследования, кто не попал в границы зоны риска.

С точки зрения ценностно-смыслового измерения неустойчивость ценностей и незначимость будущего сопряжены со следующими рисками: допущением возможности суицида, нанесением себе телесных повреждений, убежденностью в том, что суицид можно не считать грехом, а также, что бессмысленность и невыносимость жизни могут стать подходящим поводом для его осуществления; стремлением к разнообразию сексуальных партнеров с допущением проституции, гомосексуализма, абортов. Соответственно брачно-семейные отношения становятся нестабильными, реже сохраняются брак и супружеская верность, человек уязвимым к воспроизводству сексуальных рисков, обусловленных гомосексуальными связями, укрепляется мнение, что аборты — приемлемый спо-

соб разрешения проблемы нежелательной беременности; увеличивается количество курящих, употребляющих алкогольные и наркотические вещества; допускается негативное отношение к представителям других этнокультурных групп.

С точки зрения когнитивного измерения системы жизненных перспектив показано, что респонденты с низким уровнем насыщенности жизненной перспективы и целей предрасположены к оценке самоубийства как допустимой формы поведения.

Ориентация на планирование лишь ближайшего будущего, отсутствие в перспективе важных целей усиливает риски, связанные с наличием внебрачных связей, воспроизводством половых контактов со своим полом, повышает частоту сексуальных контактов в состоянии опьянения, укрепляет мнение о допустимости аборт и проституции, сдвигает в сторону увеличения риски, связанные с использованием табачных изделий, алкоголя, наркотиков, а также укрепляет негативные этнические стереотипы.

Негативное отношение к будущему как пугающему, тяжелому, напряженному, раздражающему сопряжено с уверенностью в принципиальной допустимости суицида, бессмысленности и невыносимости существования как причин ухода из жизни.

Респонденты с негативной эмоциональной оценкой будущего, выражающейся в описании его респондентами как «тупик и отсутствие перспективы», чаще вступают в случайные сексуальные контакты в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, допускают проституцию и аборт.

Участники исследования, чье будущее пасмурно и бесперспективно, чаще прибегают к курению и употреблению алкогольных напитков.

Наряду с теми, кто смотрит в будущее с оптимизмом, надеждой, радостью, респонденты, негативно оценивающие будущее, в большей степени ориентированы на принятие проявлений неприязни к представителям других национальностей и, следовательно, более уязвимы с точки зрения

формирования интолерантного отношения к другим этнокультурным группам. Это лишний раз подтверждает, что в основе ксенофобии и других форм нетерпимости лежит механизм переноса тревоги, в том числе в отношении будущего, на представителей других этнокультурных групп.

Полученные результаты позволили обозначить устойчивую тенденцию, указывающую на сдвиг риска к воспроизводству девиантного поведения в сторону его увеличения в условиях деформации системы жизненных перспектив. Отмеченная тенденция сдвига риска интерпретируется нами как «потенциал» развертывания девиаций.

Также нас волновал вопрос о том, в связи с чем человек начинает обращаться к девиантному поведению? В контексте исследования временной проблематики мы посчитали обоснованным обратиться к прошлому респондентов и поинтересоваться событиями, случившимися в их жизни в течение последнего года, которые при этом носили переломный характер [12] и были связаны с сильными негативными переживаниями.

Мы отобрали именно те события, которые переопределяют облик прошлого и определяют облик будущего, тем самым перестраивают структуру жизненного мира человека и параметры его жизнеосуществления, становятся (движущими силами) немаловажными условиями выбора девиантного поведения.

Такими событиями стали половая связь по принуждению (46 %), развод родителей (36 %), разбои и нападения (33 %), смерть родителей (29 %), несчастные случаи (28 %), случаи самоубийства в кругу близких людей (27 %).

Сравнительный анализ подгрупп респондентов с наличием и отсутствием опыта переживания переломных событий позволил установить различия между выделенными группами в отношении ряда характеристик жизненных перспектив.

У респондентов, психологически включенных в переживание жизненных событий как переломных, ценностная система

характеризуется неустойчивостью, происходит сокращение глубины жизненных перспектив, обращение к ее краткосрочному планированию (чаще всего от нескольких дней до нескольких недель, реже месяцев) в противовес долгосрочному выстраиванию, а также сужение спектра значимых целей, их будущему соответствуют признаки детериорации и очернения.

Итак, изучение рисков воспроизводства различных форм девиантного поведения в контексте системы жизненных перспектив позволило определить инвариантные деформации данной системы, имеющие место в каждом из ее измерений. Изменения ценностно-смысловых координат жизненного мира человека состоят в обострении конфликта ценностей, сужении их спектра и обесценивании. В аспекте когнитивного измерения деформации проявляются в нарушении процессов целеполагания, сокращении глубины жизненных перспектив,

«рассеивании» целевой наполненности вплоть до отсутствия целей. Деформации эмоционально-оценочного измерения заключаются в обесценивании будущего, негативном отношении к данному периоду жизненного пути.

Можно предположить, что деформации содержательного плана влекут за собой изменения функциональной составляющей жизненных перспектив, которые состоят в ослаблении функций ценностной, целевой, стратегической и тактической регуляции активности человека, а также функции позитивного подкрепления.

Выявленные деформации блокируют преемственность прошлого, настоящего и будущего, лишают целевого ориентира активность человека в настоящем, актуализируют бесперспективность и бессмысленность жизни. И, тем самым создают условия для сдвига риска к воспроизводству девиантного поведения.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* — СПб., 2001. — 304 с.
2. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. *Психология жизненных ситуаций.* — М., 1998. — 263 с.
3. Василюк Ф. Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций).* — М., 1984. — 200 с.
4. Галажинский Э. В. *Детерминация и направленность самореализации личности: монография.* — Томск, 2002. — 182 с.
5. Дмитриева Н. В., Четвериков Д. В. *Психология аддиктивного поведения.* — Новосибирск, 2002. — 278 с.
6. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. *Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского.* — Томск, 1999. — 154 с.
7. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. *Психология инновационного поведения.* — Томск, 2009. — 240 с.
8. Кон И. С. *Ксенофобия [Электронный ресурс].* — URL: slovari.yandex.ru
9. Кон И. С. *Лунный свет на заре. Лики и маски однополюсной любви.* — М., 2003. — 576 с.
10. Краснорядцева О. М. *Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки // Психология обучения.* — 2008. — № 8.
11. Моховиков А. Н. *Суицидальное поведение и гештальт-подход // Суицидология. Прошлое и настоящее. Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах.* — М., 2001.
12. Нашхоев М. Р., Ильина С. В. *Психологические особенности женщин, занимающихся уличным секс-бизнесом // Инфекции, передающиеся половым путем.* — 2000. — № 6. — С. 31–36.
13. Нуркова В. В., Василевская К. Н. *Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопросы психологии.* — 2003. — № 5. — С. 93–102.

14. Попович В. В., Москвин В. А. Особенности психологического времени при хроническом алкоголизме // Вопросы психологии. — 2002. — № 3. — С. 68–78.
15. Ральникова И. А. Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий: монография. — Барнаул, 2012. — 194 с.
16. Ральникова И. А., Гурова О. С., Ипполитова Е. А. Жизненные перспективы личности: риски воспроизводства девиантного поведения: монография. — Барнаул, 2012. — 286 с.
17. Хомик В. С., Кроник А. А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 98–106.
18. Хомич А. В. Психология девиантного поведения. — Ростов н/Д, 2006.
19. Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания: монография. — Новосибирск, 2012. — 237 с.
20. Stern S. E. Addiction to technologies: A social psychological perspective of Internet addiction // Cyber psychology and behavior. 1999. Vol. 2. N5. P. 419–424.
21. Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyckx K., Lens W. Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters // Journal of educational psychology, 2009. Vol. 101. N3. P. 671–688.
22. Zimbardo P. G., Boyd J. N. The time paradox: the new psychology of time that will change your life. N. Y., 2008. 368 p.

I. A. Ralnikova

THE RISKS OF A HUMAN BEING DEVIANT BEHAVIOUR REPRODUCTION WITHIN THE PRISM OF THE SYSTEM OF VITAL PROSPECTS DEFORMATION

The article deals with the problem of deviant behaviour from the perspective of examining risks to reproduction and viewing these risks through the prism of futuristic image. The study of the risks of various forms of reproduction of deviant behaviour in the context of the life prospects made possible to determine the strain invariant of the system, taking place in each of its dimensions.

Key words: *deviant behaviour, the risk of reproduction, values and meanings, cognitive, attitudinal coordinates life world.*

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДЕ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье раскрываются некоторые вопросы, касающиеся предложенной авторами концептуальной модели педагогической превенции неправомерного поведения несовершеннолетних с дезадаптированными проявлениями. Подвергается анализу содержание понятия «модель», определяются механизмы структурирования и управления в области рассматриваемой проблематики. Предлагаются перспективные направления педагогической профилактики противоправного поведения в среде дезадаптированных подростков.

Ключевые слова: противоправное поведение, дезадаптированные подростки, модель, методологический подход, исследовательский подход, содержательный компонент.

Для наглядного представления педагогической профилактики противоправного поведения в среде дезадаптированных подростков мы воспользовались методом моделирования. В научной литературе моделирование определяется как метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Под моделированием подразумевают также построение моделей, отражающих содержание избранного для занятий метода обучения. В таком случае моделируется характер учебных действий учителя и учащихся, реализующих концепцию метода. Моделирование — одна из основных категорий теории познания на идее моделирования по существу базируется любой метод научного познания, как теоретический, так и экспериментальный. Моделирование — это комплекс существующей системы элементов, воспроизводящей определенные стороны, связи, функции предмета изучения.

Модель в широком смысле — это упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их заместителя и средства оперирования (в том числе и обучения). Модель может выступать за-

местителем оригинала на четырех уровнях: 1) на уровне элементов 2) на уровне структур, 3) на уровне поведения или функций, 4) на уровне результата. По характеру моделей выделяют материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и идеальные модели — мысленные образы объектов и отношений между ними [1].

Понятие «модель» в настоящее время широко используется в различных областях знания. В философско-методологических работах второй половины 20-го века в понятии модели выделялось несколько аспектов, касающихся понятийного определения: моделью считалось воспроизведение сложного оригинала на основе полагаемой общности.

Модель создавалась для решения определенной задачи и способствовала овладению оригинальным объектом [2]. Модель позволяет описать исследуемый объект новым теоретическим языком [3]. Модель трактуется как гипотеза объекта [4].

В ряде случаев модель может выполнять, кроме того, функцию, имитации и воспроизведения процессов [5].

Конструируются модели как в познавательных, так и в обучаемых целях. Это образование всегда выступает как такой пред-

ставитель оригинала, который в каком-либо отношении более удобен для анализа и дает возможность трансформировать полученные компетенции на исходный объект.

В моделях организации определенной деятельности выделяются целевые ориентации и базовые процессы, раскрывающие возможности управления ими.

В силу многогранности и вариабельности того и другого объекта целесообразно представлять их в виде моделей, которые в схематическом виде отражают наиболее существенные черты, в нашем случае превенцию дезадаптации и ее специфику у несовершеннолетних. В качестве таких моделей выступают, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к компетенциям специалистов), с другой — содержание превентивных программ, обеспечивающих формирование просоциальной жизненной стратегии, способствующей выработке социального иммунитета.

Необходимым условием моделирования процесса превенции противоправного поведения в среде дезадаптированных подростков является определение методологических подходов к исследуемому процессу.

Категория «исследовательский подход» выступает в двух значениях, на что указывал А. М. Мясичев: «в первом значении подход рассматривается как некий исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например, целостный подход, комплексный подход, функциональный» [6].

Во втором значении используется понятие информационный (кибернетический) подход. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют системный, комплексный, личностный, деятельностный подходы.

Универсализации модели способствует то, что при ее разработке мы опирались на следующие методологические подходы: системный, актуализационный, коммуникационный, личностный.

Системный подход позволяет рассматривать объекты как системы, ориентирует на исследование их целостной природы, на выявление многообразных типов связей

в нем и сведение их в единую теоретическую схему. Система, таким образом, является ключевым понятием данного подхода. В самом общем виде она трактуется нами как внутренне организованный конгломерат взаимообусловленных и взаимосвязанных элементов, образующих единое целое и совместно действующих для достижения поставленной цели.

С позиций системного анализа описать какой-либо объект как систему — значит выявить его интегрированные связи и свойства.

Профилактика противоправного поведения дезадаптированных подростков рассматривается нами как новообразование, обеспечивающее свое предназначение через активность всех ее субъектов и подсистем.

Подсистема — такая часть системы, которая сохраняет ее основное качество. Из этого определения следует, что каждая подсистема сама является системой.

Следовательно, деятельность каждого структурного подразделения, а также каждое ее направление представляют собой также достаточно сложные системы. В основе достигаемого ими оптимального результата лежит регулярная работа на уровне взаимодействия всех элементов. Поскольку любая система представляет собой множество разнообразных элементов, соединенных общей структурой и организацией, то и для данной модели принципиально важное значение имеют механизмы структурирования и управления. Структура есть неотъемлемый атрибут системы, ее строение и внутренняя организация, единство устойчивых взаимосвязей между элементами. Актуализационный подход связан с бихевиористической концепцией Торндайка [7], согласно которой можно не только изучать психику дезадаптированного подростка, но и стимулировать развитие ее компонентов.

Необходимость использования коммуникационного подхода обусловлена тем специфическим характером нашей модели, который выражается в ее направленности на установление взаимодействия всех субъектов-объектов превентивной деятель-

ности и контроля за этим взаимодействием. Как их автономное функционирование, так и взаимодействие, а также контроль за данным взаимодействием должны осуществляться на принципах коммуникаций, диалогового общения. Последние, в свою очередь, являются и наиболее оптимальными формами самой превентивной и воспитательной работы с дезадаптированными подростками. В основе такого общения — уяснение и усвоение общих целей, задач и содержательных функций совместной и автономной деятельности.

Особо следует выделить личностный подход, означающий учет биологических особенностей каждой личности — объекта или субъекта в превентивной работе. Данный подход используется при определении основных принципов, применяемых на всех уровнях модели: во взаимодействии объектов и субъектов превентивной деятельности; во взаимодействии различных подразделений в системе органов внутренних дел в процессе реализации интегрированной превентивной работы; во внешнем взаимодействии всех субъектов, прямо или опосредованно участвующих в формировании личности, оказании ей различных видов фасилитации, в том числе превенции ненормативного поведения.

Содержательный компонент модели в соответствии с принципами личностно-ориентированного образования [8] обеспечивает в деятельности по профилактике дезадаптивного поведения: гуманное отношение к подростку; поддержку его самобытности; удовлетворение его образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов; свободу выбора содержания и путей получения образования; способы самореализации личности в культурно-образовательном пространстве. Организационно-содержательный компонент модели включает в себя всех субъектов превентивной деятельности как на уровне правоохранительных органов, так и к ним не относящихся, цели и компетенции (функции) этих субъектов, а также их взаимодействие. При этом в структуру модели мы включили следующие субъек-

ты превентивной деятельности на уровне правоохранительных органов: подразделения по делам несовершеннолетних ОВД; подразделения полиции ОВД; центры временной изоляции для несовершеннолетних правонарушителей ОВД; уголовно-исполнительные инспекции и др.

Системообразующим звеном и одновременно фундаментом взаимодействия всех субъектов деятельности по превенции дезадаптивного поведения несовершеннолетних является подсистема целей. Она становится исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, воздействия исполнения принятых решений, служит нормой контроля (экспертизы) и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать процесс деятельности, поведение и деятельность всех его участников. Подсистема целей представляет определенную объективно обусловленную, логическую, гармоничную и преемственную иерархию целей и компетенций (функций), которые призвана реализовать данная модель в системе профилактической деятельности.

В данной подсистеме, в свою очередь, можно выделить как минимум три уровня целей: целеполагающий уровень, обусловленный ориентацией всех субъектов на заданные социальные ориентиры формирования просоциальной личности; методологический уровень, определяющий цели интегрированной деятельности, взаимодействия субъектов, обеспечивающий комфортные условия сопровождения процесса формирования просоциальной личности, ее правового воспитания и культуры, дифференцированных видов фасилитации и поддержки личности.

На этом этапе своей деятельности субъекты призваны достичь кульминационной точки взаимодействия и добиться желаемого эффекта совместной работы. Именно здесь осуществляется выход на результаты решения задачи совершенствования превентивной деятельности; специальный уровень, указывающий на особенности целевых функций (компетенций) каждо-

го из взаимодействующих субъектов: это частные, функциональные, оперативные, краткосрочные цели, уточняющие их автономную и диалоговую деятельность по превенции противоправного поведения дезадаптированных подростков. Организовать работу — значит распределить функции управления между звеньями системы и обеспечить оптимальные условия функционирования и последующего развития этой системы, ее взаимодействия с другими подразделениями.

Учитывая, что технологический компонент модели предполагает указание конкретных форм, средств, методов, приемов профилактической работы, способов взаимодействия ее субъектов и объектов, мы включили в него основные педагогические и специальные средства профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями. При этом к педагогическим средствам следует отнести использование педагогических подходов в осуществлении профилактики и применении мер воздействия в качестве основы и средства данной работы; воспитательный характер профилактической работы; педагогизацию специальных средств профилактики; совместную работу подразделений ОВД и образовательных учреждений.

К специальным средствам отнесены профилактические меры: принудительные меры воспитательного воздействия; ограничительные меры; меры правового воздействия; технические меры; медицинская и психологическая реабилитация и др. Кадровый компонент модели структуры управления профилактики дезадаптивного поведения несовершеннолетних в системе работы органов внутренних дел включает профессиональный состав сотрудников ОВД и их подразделений, осуществляющих превентивную работу с несовершеннолетними; дополнительные требования к их профессиональной компетентности; условия повышения квалификации (не только

профессионально-правовой, но и психолого-педагогической) сотрудников и специалистов ОВД, осуществляющих превентивную деятельность. Кадровое обеспечение профилактической работы с несовершеннолетними предполагает при этом:

1) обязательное введение во всех социальных учреждениях (службах) должностей социальных педагогов, социальных и превентивных психологов и других специалистов, имеющих минимальную подготовку в области криминологии, социологии, психологии, педагогики, медицины и др. с их регулярной переаттестацией;

2) организацию повышения квалификации сотрудников и специалистов органов внутренних дел, осуществляющих профилактику на проблемных курсах психолого-педагогической направленности в целях формирования и развития их психолого-педагогической компетентности, необходимой для непосредственной контактной работы с подростками;

3) специальную подготовку соответствующих кадров в вузе. Взаимодействие перечисленных выше компонентов (организационно-содержательного, технологического и кадрового) обеспечивает целостность и эффективность предложенной модели профилактики противоправного поведения дезадаптированных несовершеннолетних в системе работы органов внутренних дел.

Таким образом, проанализировав современное состояние проблемы профилактики противоправного поведения дезадаптированных несовершеннолетних в научной литературе и практике ее решения в системе органов внутренних дел, мы пришли к выводу о том, что эффективность такой превентивной деятельности в значительной степени зависит от более тесного сотрудничества всех субъектов как на уровне системы органов внутренних дел, так и на уровне социальных институтов, не входящих в данную систему.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — М., 2009. — 448 с.

2. Вюстнек К. Д. Философия и прогностика. Мировоззренческие и методологические проблемы общественного прогнозирования: пер. с нем. — М. : Прогресс, 1971. — 424 с.
3. Селлерс Р. В. Некоторые взгляды на американскую философию // Историко-философский ежегодник 2004: сб. науч. тр. / отв. ред. Р. А. Бурханов. — Екатеринбург, 2004. — С. 150–158.
4. Ревзин И. И. Структура языка как моделирующей системы. — М. : Наука, 1978. — 287 с.
5. Щедровицкий Г. П. Об одном направлении в современной методологии // Философия. Наука. Методология. — М., 1997. — С. 381–382.
6. Невский И. А. Субъективный фактор в педагогической деятельности // Педагогика. — 1992. — № 5–6. — С. 56–61.
7. Production. In: Papers from the XIII Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago 1977, pp.1. Торндайк 1977
8. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д, 2000.

L. K. Fortova, O. M. Ovchinnikov

**SOME ASPECTS OF THE CONCEPTUAL MODEL OF EDUCATIONAL
PREVENTIVE TREATMENT OF DISADAPTED TEENAGERS
DEVIANT SOCIAL BEHAVIOUR**

The article describes some of the issues related to the conceptual model proposed by the authors of educational prevention of misconduct with minors disadvantaged manifestations. Subjected to analysis is the concept of “model”. Mechanisms of structuring and management of the problems under consideration are defined. Promising directions of misconduct prevention among disadapted adolescents are given.

Key words: *illegal behavior; disadapted adolescents, the model, the methodological approach, the research approach, substantial component.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Н. С. Даведьянова

ГОЛОС В ЗАЩИТУ ДЕТСТВА

19 октября 2012 года во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых по инициативе кафедры педагогики ВлГУ была организована Межрегиональная научно-практическая конференция «Личность. Семья. Отечество». Конференция проводилась с целью осмысления научной и педагогической общественностью актуальных проблем образования и воспитания детей и молодёжи, традиционных семейных ценностей, защиты семьи и детства от ювенальных технологий.

Основные направления работы конференции:

1. Пути преодоления духовного кризиса личности.
2. Укрепление института семьи и государственности.
3. Профилактика угроз информационных и ювенальных технологий.
4. Патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Состав участников конференции (более 80 человек) — члены Общественной палаты Владимирской области, профессора, доценты и преподаватели кафедры педагогики ВлГУ, факультета дошкольного и начального образования ВлГУ, представители Владимирской епархии и Санкт-Петербургской православной духовной академии, руководители и педагоги ряда владимирских школ и дошкольных образовательных учреждений, представители Управления образования г. Владимира и Городского информационно-методического центра, социальные педагоги и социальные работники, сотрудники Владимирской областной библиотеки для детей и моло-

дёжи, главный редактор общероссийского журнала «Духовно-нравственное воспитание» (г. Москва), зам.директора по воспитательной работе торгово-экономического колледжа, сотрудники детско-юношеского центра «Клуб», детского образовательно-оздоровительного центра и «Молодёжного центра» («Телефон доверия»), председатель «Фонда художника Бориса Французова», журналисты, студенты, активисты общественно-педагогических движений «Семья — Отечество», «Преображение семьи», «Родительский комитет», совета ветеранов Владимирской области, общероссийского движения «За веру и Отечество» и общероссийского движения «Суть времени».

В ходе пленарного заседания было заслушано 5 докладов, в ходе работы круглого стола — 6 докладов. Эти доклады, а также материалы, поступившие от целого ряда педагогов-исследователей из Владимира, Санкт-Петербурга, Нового Оскола (Белгородской области), опубликованы в одноимённом сборнике — «Личность. Семья. Отечество».

В своём приветственном слове ведущая пленарного заседания председатель общественной палаты Владимирской области, проректор по международным и общественным связям ВлГУ, доктор филологических наук, профессор Наталья Владимировна Юдина, отметив высокий уровень и актуальность представленных докладов и поблагодарив всех организаторов и участников конференции, выразила надежду, что обмен мнениями всех участников диалога послужит не только их взаимному теоретическому обогащению, но и делу

духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, сохранению и приумножению семейных ценностей, укреплению семьи, защите детей и молодёжи от угроз информационных и ювенальных технологий.

На пленарном заседании первой выступила **Татьяна Александровна Сидорова** — член Общественной палаты Владимирской области, руководитель ассоциации «Семья — Отечество». В докладе «Семья как хранительница традиционных духовных ценностей и первооснова государственности (философская концепция Ивана Александровича Ильина)» она отметила неопределимую роль выдающегося русского мыслителя И. А. Ильина в обосновании концепции национально ориентированного воспитания личности и народа в семье, школе, вузе, армии, на рабочем месте. И. А. Ильин был убеждён, что в эпоху глобализации важно сохранить семью как социальный институт и естественный (духовный и кровный) союз, освящённый Богом и основанный на любви, вере и свободе. Семья должна дать ребёнку 2 священных первообраза: Отца Небесного и Богоматери, зародить первые ростки веры и патриотизма.

В докладе кандидата богословия, старшего инспектора Владимирской Свято-Феофановской духовной семинарии, **иерея Алексия (Масалова)** отмечалось, что, поскольку человек создан по образу и подобию Божию, образование и воспитание призваны помочь ему достичь Богоподобия через развитие творческих способностей. В этом деле надо ориентироваться не на крайности христианского аскетизма, а на постижение красоты человеческих чувств, на творение красоты, радость, удовольствие и счастье, на развитие литературы, искусства и науки. Христианство — это творческая религия, призванная созидать человека.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики ВлГУ **Лариса Ивановна Губернаторова** в своём докладе убедительно показала, что процесс становления духовно-нравственной сферы личности школьника в усло-

виях внедрения информационных и ювенальных технологий должен опираться не только на действующее законодательство, но и на культурно-исторические духовные традиции, и голос педагогической общест-венности.

Доклад кандидата философских наук, профессора кафедры философии и религиоведения ВлГУ **Леонида Николаевича Боровых**, посвящённый теме «Абсолютная ценность семьи и брака» и представленный в свойственной автору эмоциональной манере, был особенно тепло воспринят слушателями. Автор горячо и убедительно говорил о семейном счастье, супружеской верности и радости материнства и отцовства.

Заслуженный учитель РФ, учитель музыки МБОУ СОШ № 37 г. Владимира **Надежда Фёдоровна Байбак**, вдохновенно рассказывая о воплощении традиций отечественной культуры в духовно-нравственном воспитании дошкольников и младших школьников средствами музыки, представила недавно вышедшую в издательстве хрестоматию «Мамушки-нянюшки. Творчество русского народа для детей. Колыбельные». Это прекрасно иллюстрированное и снабжённое нотами издание для родителей, содержащее не только колыбельные песни, но и замечательный словарь для всех членов семьи, помогающий ласково и с большой любовью обращаться к своему ребёнку.

В ходе работы круглого стола кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ **Нина Сергеевна Даведьянова** обратилась к теме «Нравственно-психологические аспекты воздействия СМИ на детей и молодёжь». Было с горечью отмечено, что пока с телевизионных, компьютерных и видеозэкранов на наших детей обрушиваются потоки агрессии, жестокости, образцов хулиганства и поведения за гранью приличия, мы не можем быть спокойными за судьбу подрастающего поколения. Автор предложила усилить общественный протест против негативного воздействия СМИ на детей, требовать скорейшего принятия закона об информационной безопасности и серьёзного государственного

контроля за СМИ, введения нравственной цензуры в СМИ и в учреждениях культуры.

Большой отклик в сердцах слушателей вызвал доклад кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики ВлГУ **Аллы Борисовны Измайловой** на тему «Образ Родины в русской народной педагогике». На материале ярких и убедительных исторических и литературных источников автор показала, что патриотическое воспитание в России издавна опиралось как на православную, так и на древнюю ведическую традиции. Идеи патриотического воспитания запечатлелись в русских пословицах, поговорках, обычаях, приметах, мировоззрении народа. Оно всегда было направлено на то, чтобы самоотверженный труд человека на пользу своего земного Отечества помог ему, когда придёт срок, вернуться в Отечество Небесное.

Ответственный секретарь Областной антинаркотической комиссии **Александр Анатольевич Крылов**, раскрывая проблемы наркомании, поделился опытом антинаркотического воспитания учащихся системы профтехобразования.

Доклад магистранта 2-го курса Санкт-Петербургской православной духовной академии **Алексея Андреевича Артюхова** был посвящён теме «Психолого-педагогическое сопровождение подростков в Церкви, семье и школе». Раскрывая смысл понятия «психолого-педагогическое сопровождение», автор отметил, что его главными средствами в Церкви являются таинства, пост, молитва, борьба со страстями и стяжание добродетелей на основе мудрых заповедей святых отцов Церкви. Сопровождение предполагает теснейшее сотрудничество благодати Божией и воли человека, их синэргию. В семье и школе сопровождение заключается в том, что родители и педагоги помогают подростку адаптироваться к новым жизненным ситуациям и найти добрые компании для своего позитивного развития.

Координатор Владимирского регионального отделения общероссийского движения «Суть времени» **Евгений Александрович Фурсов** в своём выступлении

рассказал о всенародной борьбе против введения в России ювенальной юстиции. Он особо подчеркнул, что равнодушное отношение к этим проблемам чревато серьёзными и даже трагическими последствиями для всех российских семей. Сегодня задача каждого гражданина Отечества — бороться за сохранение традиционных семейных ценностей, духовно-нравственного климата в обществе, за единство всех патриотических сил.

Участники круглого стола обсудили проект резолюции конференции, которая после соответствующей доработки (с учётом высказанных предложений) была направлена в следующие инстанции: губернатору Владимирской области **Н. В. Виноградову**, председателю Законодательного Собрания Владимирской области **В. Н. Киселёву**, директору Департамента образования администрации Владимирской области **М. В. Корешкову**, главе администрации г. Владимира **А. С. Шохину**, начальнику Управления образования администрации г. Владимира **Т. Ю. Ковальковой**.

Резолюция Межрегиональной научно- практической конференции «Личность. Семья. Отечество» (19 октября 2012 г., ВлГУ, г. Владимир)

Мы, участники конференции «Личность. Семья. Отечество»: педагоги, учёные владимирских вузов, представители Владимирской епархии и общественных организаций и движений, юристы, психологи, родители, работники культуры и здравоохранения — считаем, что назрела необходимость действенной государственной политики в области социальной защиты родителей, детей и педагогов от необдуманного и необоснованного введения в России не оправдавших себя на западе ювенальных технологий. Проводимая в течение последних лет квазипросветительская деятельность в рамках дополнительного образования и введение в пилотных регионах системы ювенальной юстиции противоречит отечественной культурной традиции

воспитания и социализации детей, духовным основам семейных взаимоотношений родителей и детей. Реальные последствия проводимой работы проявились в ухудшении физического, репродуктивного, психологического, нравственного и духовного здоровья подрастающего поколения, о чем свидетельствует современная статистика.

Ювенальные подходы таят в себе угрозы разрушения семейных кровных уз, цельности детского сознания, чистоты восприятия мира, лишают ребёнка чувства защищённости перед жизненными невзгодами. Прививаемые детям понятия «права ребёнка», «здоровый образ жизни», «либеральные ценности» оторваны от духовно-нравственного воспитания и традиций российской культуры, развивают сугубо потребительское отношение к жизни, неспособность встать на защиту своего Отечества, что препятствует становлению гражданского общества в России.

Государственная политика в первую очередь должна быть направлена на возрождение отечественных семейных традиций, способствующих сохранению и развитию российской государственности. При этом важно в образовательных и культурно-просветительских учреждениях разъяснять молодёжи всю фальшь и ложность внедряемых в её сознание образов киногероев и эстрадных кумиров, несущих с экрана и со сцены разнузданность, вседозволенность, дурновкусие и пошлость, культивирующих аморальное поведение, выдаваемое за «современную норму».

Участники конференции, заслушав представленные доклады, рассмотрев вопросы организации духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, укрепления института семьи и государственности, пути преодоления духовного кризиса личности, профилактики угроз информационных и ювенальных технологий, выражают своё одобрение высказанным предложениям и **рекомендуют**:

1. Создать рабочую группу по подготовке предложений для их включения в разрабатываемый под эгидой Президента РФ «Национальный план действий

в интересах детей на 2013–2020 годы», который будет представлен Главе государства 15 ноября 2012 года.

2. Сформировать координационный совет, объединив ведущих учёных владимирских вузов, практикующих педагогов, психологов, социальных работников, представителей Русской Православной Церкви и общественных организаций для разработки региональной программы духовно-нравственного воспитания детей и молодёжи. Проводить эту работу на конкурсной основе и создать для этих целей специальный фонд финансовой поддержки авторов-разработчиков программы.
3. Рекомендовать региональным СМИ и рекламным издательствам создавать и пропагандировать образ традиционной многодетной семьи, что будет способствовать оздоровлению нравственного климата и улучшению демографической ситуации. Региональному каналу телевидения, получающему в том числе государственную финансовую поддержку, рекомендовать больше программ посвящать пропаганде русской национальной культуры (при возражении о поликультурном составе населения региона следует аргументировать национальную направленность тематики программ необходимостью натурализации приехавших в область на постоянное место жительства инкультурных граждан, как это принято в развитых странах Европы).
4. Создать и активно распространять в общественных местах социальную рекламу по темам: «Выдающиеся деятели истории и культуры Владимирского края: Андрей Боголюбский, Александр Невский, Александр и Николай Столетовы, Александр Бородин, Сергей Танеев, Алексей Фатьянов, Владимир Солоухин, Борис Французов, Владимир Юкин, Сергей Никитин и другие»; «Нравственные ценности семьи: фотографии конкретных многодетных счастливых семей Владимирского региона»; «Святые места Земли Владимирской:

- храмы, монастыри, святые источники»; «Памятные исторические даты нашего Отечества».
5. Рекомендовать департаменту образования администрации Владимирской области и руководителям вузов Владимирской области рассмотреть возможность включения учебной дисциплины «Нравственные основы семейной жизни» в учебный план образовательных учреждений всех уровней в качестве регионального компонента.
 6. Рекомендовать департаменту образования администрации Владимирской области проводить профессиональную психолого-педагогическую экспертизу предлагаемых к реализации здоровьесберегающих и медико-просветительских программ, социальных инициатив и проектов для дошкольников и школьников с целью выявления недостатков и приведения их в соответствие с возрастными психологическими особенностями детей и молодёжи, традиционными отечественными ценностями и интересами национальной безопасности России. В свете программы информационной безопасности рекомендовать проводить психолого-педагогическую экспертизу школьных учебников с целью соотнесения их содержания с выработанными во Владимирском регионе рекомендациями по информационной безопасности и духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи.
 7. Комитету по социальной политике совместно с департаментом образования администрации Владимирской области содействовать реализации созданной в 2012 году «Региональной программы информационной безопасности среды». Для этого разработать и регулярно проводить с привлечением передовых научных сил серии семинаров и лекториев для:
 - а) родителей по актуальным вопросам современных информационных угроз (ювенальных, медицинских, пропагандистских и др.), а также по воспитанию ответственного родительства;
 - б) сотрудников органов опеки, отделов полиции по делам несовершеннолетних с целью разъяснения рекомендаций, выработанных неоднократно проведёнными общественными обсуждениями по вопросам духовно-нравственного воспитания и информационной безопасности семьи и личности.
 8. Проводить психолого-педагогическую подготовку кадров органов опеки и попечительства, правоохранительных органов по делам несовершеннолетних с целью бережного отношения к семейным ценностям и вынесения грамотных решений по вопросам лишения родительских прав в интересах не только сегодняшнего состояния семьи, но и с точки зрения будущей судьбы ребёнка.
 9. Комитету по социальной политике способствовать прекращению порочной практики использования низкопробной зарубежной поп-музыки в качестве звукового сопровождения в общественном транспорте и учреждениях массовой торговли: универсамах, рынках, магазинах, так как этот звукоряд агрессивно и разрушительно действует на подсознание человека. Рекомендовать предпринимателям использовать лучшие образцы отечественной как народной, так и авторской современной эстрадной музыки.
 10. Департаменту культуры и департаменту образования администрации Владимирской области создать систему просветительских кинолекториев для воспитателей дошкольных образовательных учреждений, классных руководителей школ, школьников, студентов и родительской общественности на основе духовно-нравственных ценностей, истории культуры и Отечества, традиционных ценностей семейной жизни, духовно-нравственных норм становления личности.
 11. Совместными усилиями департамента образования и департамента по социальной политике создать ориентированную на традиционные семейные

ценности систему обязательного психолого-педагогического просвещения родителей/опекунов и работников социальной сферы и детского здравоохранения, предусмотрев её адресное финансирование.

12. В связи с нарушением принципа добровольного информированного согласия на обработку персональных данных, собранных на детей в школах и ДОУ г. Владимира, на пациентов медучреждений, а также повсеместное распространение во Владимирской области провокационного, направленного против семьи плаката «Расту счастливым», участники конференции, решительно осудив подобные ювенальные техноло-

гии, требуют прекращения их использования в нашем регионе.

13. Департаменту образования необходимо в корне изменить содержание программ по профилактике употребления наркотиков, которые, как правило, построены на подробном ознакомлении детей с видами и способами приготовления наркотиков, что фактически является скрытой пропагандой и ведёт к росту числа наркозависимых, о чём свидетельствует статистика. Так называемые «программы обучения безопасному сексу» необходимо заменить уроками целомудрия.

Оргкомитет конференции

N. S. Davedjanova
VOICE IN PROTECTION OF THE CHILDHOOD

Key words: *higher education, coaching, support, tutor, teaching and professional fulfillment.*

НАШИ АВТОРЫ

- АДИЩЕВ**
Владимир
Ильич
- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыковедения и музыкальной педагогики Пермского государственного педагогического университета (г. Пермь).
Сфера научных интересов: история, теория, методология общего и профессионального музыкального образования
E-mail: muzfakpspu@yandex.ru
- АЛИЕВ**
Юлий
Багирович
- доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики Российской академии образования (г. Москва).
Сфера научных интересов: общие проблемы дидактики, дидактика художественного образования, общее музыкальное образование детей школьного возраста.
E-mail: nerutit@mail.ru
- АСТАШОВА**
Надежда
Александровна
- доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой художественного образования Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского (г. Брянск).
Сфера научных интересов: педагогическая аксиология, педагогика и психология высшей школы; музыкальное образование, история музыкального образования, региональные особенности музыкального образования.
E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru
- БЕРЕЖНОВА**
Елена
Викторовна
- доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (университета) (г. Москва).
Сфера научных интересов: методология педагогики и образования, методологическая культура учителя.
E-mail: lina164@yandex.ru
- ДАВЕДЬЯНОВА**
Нина
Сергеевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир).
Сфера научных интересов: исторические и теоретические аспекты семейного воспитания, духовно-нравственное воспитание школьников, православная педагогика.
E-mail: vernost.nd@mail.ru
- ЗАХАРИЩЕВА**
Марина
Алексеевна
- доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко (г. Глазов).
Сфера научных интересов: история отечественной педагогики, ценностные аспекты современного образования, педагогическое образование.
E-mail: zahari-ma@rambler.ru
- ИРХИН**
Владимир
Николаевич
- доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород).
Сфера научных интересов: проблемы сохранения, укрепления и формирования здоровья подрастающего поколения, здоровьесберегающая педагогическая система школы и вуза.
E-mail: lrhin@bsu.edu.ru
- КОРМАКОВА**
Валентина
Николаевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород).
Сфера научных интересов: теория и практика профессионального самоопределения личности в контексте ценностно-смыслового проектирования жизненных стратегий.
E-mail: komakova@bsu.edu.ru
- ЛЕВАНОВА**
Елена
Александровна
- доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Московского социально-педагогического института (г. Москва).
Сфера научных интересов: возрастная педагогика, профессиональная подготовка педагога.
E-mail: dekanmospi@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЛЕЩЕНКО Сергей Иосифович** — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Московского института открытого образования (г. Москва).
Сфера научных интересов: профессиональное образование, социально-экономические проблемы начального и среднего профессионального образования.
E-mail: vlperminov@yandex.ru
- МАДЖУГА Анатолий Геннадьевич** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак).
Сфера научных интересов: здоровьесозидающая функция образования, организация процесса здоровьесотворяющего образования.
E-mail: Mag-d@rambler.ru
- МАЛЯРЧУК Наталья Николаевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности Тюменского государственного университета (г. Тюмень).
Сфера научных интересов: педагогика здоровья, психолого-педагогическое обеспечение здоровьесозидающей деятельности субъектов образовательного процесса, психолого-педагогическая коррекция состояния здоровья обучающихся.
E-mail: malarchuknn@rambler.ru
- ОВЧИННИКОВ Олег Михайлович** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации оперативной работы Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Владимир).
Сфера научных интересов: проблемы аддиктивного и дезадаптивного поведения молодежи.
E-mail: OMO33@yandex.ru
- ОЛЕНЕВ Святослав Михайлович** — доктор педагогических наук, доктор философских наук (24.00.01), профессор кафедры связей с общественностью и речевых коммуникаций Российского государственного аграрного университета им. К. И. Тимирязева (г. Москва).
Сфера научных интересов: информационные и метаинформационные факторы культурногенетического процесса, информационный менеджмент.
E-mail: kafedra-ai@mail
- ОСМОЛОВСКАЯ Ирина Михайловна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва).
Сфера научных интересов: компетентностный подход, содержание образования, дифференцированное обучение, обучение в информационном обществе.
E-mail: irmos77@list.ru
- ПАЛЬТОВ Александр Елисеевич** — доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир).
Сфера научных интересов: пограничные проблемы общей, специальной педагогики и специальной психологии, проблемы коммуникационных технологий, используемых при обучении детей со сложными сенсорными нарушениями.
E-mail: fpsy@vlsu.ru
- ПЕРМИНОВ Василий Леонидович** — старший преподаватель Московского института открытого образования (г. Москва).
Сфера научных интересов: профессиональное образование, социально-экономические проблемы начального и среднего профессионального образования.
E-mail: vlperminov@yandex.ru
- ПЕРМИНОВА Людмила Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования (г. Москва).
Сфера научных интересов: методология образования, дидактика, содержание школьного образования, гимназическое и лицейское образование.
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ПЛЕХАНОВ Евгений Александрович** — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Владимир).
Сфера научных интересов: история русской философии и педагогики, философско-педагогическая антропология, феноменология образования.
E-mail: eplekhanov@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

ПУШКАРЕВА
Татьяна
Владимировна

— кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Московского социально-педагогического института (г. Москва).

Сфера научных интересов: социальная педагогика, профессиональная подготовка педагога.

E-mail: kafppmospi@mail.ru

РАЛЬНИКОВА
Ирина
Александровна

— кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии Алтайского государственного университета (г. Барнаул).

Сфера научных интересов: жизненные перспективы человека, социальная психология межличностных отношений и общения, психология малых социальных групп, психотерапия, психологическое консультирование, психологический тренинг, феноменология, гештальт-психология, конфликтология.

E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

РОМАНОВ
Владимир
Алексеевич

— доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула).

Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования.

E-mail: romanov-tula@mail.ru

СЕРЯКОВА
Светлана
Брониславовна

— доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, заместитель декана факультета педагогики и психологии Московского государственного государственного университета (г. Москва).

Сфера научных интересов: педагогика профессионального образования, педагогика дополнительного образования, компетентностный подход в образовании.

E-mail: umkped@mail.ru

УВАРОВА
Людмила
Николаевна

— кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак).

Сфера научных интересов: психология учебной деятельности, психологическая готовность детей к обучению в школе, психолого-педагогическое обеспечение творческой деятельности студентов, психолого-педагогические аспекты учебно-развивающего взаимодействия.

E-mail: luuvarova@yandex.ru

ФЕДОСОВ
Виктор
Александрович

— доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир).

Сфера научных интересов: современный русский язык и методика преподавания русского языка как иностранного.

E-mail: fedosov@mail

ФОРТОВА
Любовь
Константиновна

— доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир).

Сфера научных интересов: общая педагогика, специальная педагогика, социально-правовые основы профилактики аддиктивного поведения детей и взрослых.

E-mail: OMO33@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания — 4 номера в год.

Просим представлять материалы в следующем виде:

- объем статьи — до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
 - межстрочный интервал — 1,5;
 - поля со всех сторон — 2,5 см;
 - шрифт — 14 пт, Times New Roman;
 - имя, отчество, фамилия автора (авторов);
 - название работы прописными буквами;
 - в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы библиотек);
 - под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
 - после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
 - графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
 - каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
 - цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи ссылка на источник делается путем указания в квадратных скобках порядкового номера цитируемой статьи;
 - в конце статьи на английском языке приводятся: фамилия, имя, отчество автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
 - на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
 - 1 экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
 - электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2003).
- Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки — **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики (к. 221).

Телефоны для справок: (4922) 33–81–01, 34–75–99 (кафедра педагогики);

E-mail: pedagog@vlsu.ru