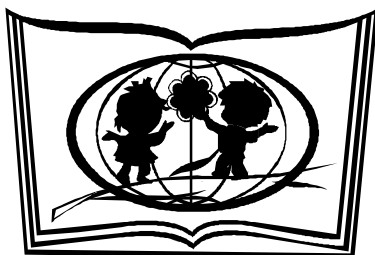


Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края



ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

13

Выпуск
2010

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования Ставропольского края

Редакционный совет журнала

Редько Л.Л.

председатель совета,

Пономарев Е.Г.

главный редактор,

Атарщикова Е.Н.

зам. главного редактора

Члены совета

Бобрышов С.В., Евмененко Е.В.,

Шумакова А.В., Макаренко Е.А.,

Зиновьева В.М., Дворникова Е.И.,

Колпачев В.В., Ромаева Н.Б.,

Леденев Ю.Ю., Скрипник Я.Н.,

Сляднева Л.Н.

Редакционная коллегия журнала

Овсяникова Л.Д., Налбандьян М.А.,

Бобрышов С.В., Пономарев Е.Г.,

Еремин А.М., Ромаева Н.Б.,

Лобейко Ю.А., Сляднева Л.Н.,

Магомедов Р.Р., Тинькова Е.Л.,

Моргун И.Н., Тоискин В.С.,

Торикова Е.Ф.

Учредитель

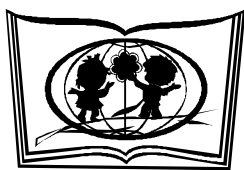
Ставропольский

государственный педагогический институт

ISBN 978-5-91090-056-5

© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

Адрес редакции, издателя и типографии: г. Ставрополь, ул. Ленина 417-а
«Ставропольский государственный педагогический институт» тел.: 56-08-26



Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 13
Издается с 2003 г.

Содержание

Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

Шумакова А.В.	Профессиональная готовность и компетентность современного учителя: сущность, структура и содержание.....	6
Акименко В.М.	Организация экспериментальной деятельности педагогического вуза с позиции концептуального подхода.....	20
Магомедов Р.Р., Кутепова Л.С.	Голографическая модель формирования профессиональной компетентности студентов.....	30
Лобейко Ю.А.	Акмеологический подход и рефлексивная педагогика как фактор формирования профессионализма будущего учителя.....	37
Шипилова Е.В.	Формирование конкурентоспособной личности будущего психолога в условиях обучения в педагогическом вузе.....	43
Рыбина Г.В.	Духовность в системе профессионального становления педагога.....	50
Кульчицкая И.Ю.	Социально-психологический тренинг как путь к самопознанию.....	57
Разумцева М.А.	Особенности копинг-стратегий профессионального поведения будущих педагогов.....	62
Рубанова Л.М.	Подготовка студентов к пропедевтическому курсу иноязычного общения в начальной школе.....	66
Коблева А.Л.	Интегральная индивидуальность и психология субъекта.....	72

Раздел II. Современные проблемы школьного образования

Тюренкова С.А.	Структура профессиональной компетентности учителя школы с профильным обучением.....	78
Долганина В.В.	Характеристика коллектива учащихся профильного класса: факторы и условия.....	87
Андреева Е.А.	Теоретические аспекты формирования профессиональной направленности личности в условиях профильной школы.....	95
Волобуева Е.В.	Детерминанты профессионального выбора в структуре самоопределения старшеклассника.....	104
Власов В.И., Устинович Н.О.	Использование свойств информационных технологий для развития творческих способностей личности старших дошкольников и младших школьников.....	115
Халяпина Л.В.	Билингвальное образование: пути и перспективы развития.....	120
Ширванян А.Э.	Педагогические условия формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения.....	125

Раздел III. Образование детей с ограниченными возможностями

Евмененко Е.В., Борозинец Н.М.	Стратегия развития системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае.....	135

Козловская Г.Ю.	Организация образовательного процесса детей с нарушенным интеллектом в условиях интегрированного обучения.....	140
Алексеева М.Н.	Аддиктивное поведение детей и подростков.....	148

Раздел IV. Информационные технологии

Ефимцева И.В., Красильников В.В., Тоискин В.С.	Проектирование баз знаний электронного учебника	158
Кондрашов А.В., Ряднов С.А., Коленко А.Ю.	Особенности формирования контента в электронных учебных пособиях	164
Шеховцова Т.С.	Интернаучные методы прогнозирования: возможности использования в педагогике	167
Чипига А.Ф., Пелешенко В.С.	Построение модели компьютерных атак с помощью объектно-ориентированных структур.....	177
Кузьминов Ю.В.	Синтез ансамблей многозначных ортогональных производных дискретных последовательностей на основе производящих последовательностей линейной структуры.....	180
Кондрашов А.В., Кондрашов Ю.В.	Использование рекурсивного алгоритма дискретного вейвлет-преобразования на основе модулярной арифметики.....	185
Рачков В.Е.	Техническая реализация алгоритмов управления скоростью пакетной передачи информации.....	188

Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Налбандьян М.А.	Нравственно-эстетическое воспитание молодежи средствами искусства в истории отечественной научной мысли.....	193
Тарасова Н.Я.	Искусство и дети.....	199
Козырева И.В.	Три принципа современной педагогики в музыкальном образовании...	210
Толстокоров Е.С.	Формирование музыкально-исполнительских навыков дирижера школьного хора.....	215
Григорьев А.Ф.	Музыкальный фольклор как средство межкультурных коммуникаций в современном обществе.....	221

Раздел VI. История

Овчаренко Т.С.	Опыт трудового обучения и воспитания сельских школьников Дона, Кубани и Ставрополя в 1960-1970 гг.....	225
Каменева Г.Н.	Потери мирного населения Северного Кавказа в период фашистской оккупации (1942-1943 гг.).....	233
Леонова Н.А.	Деревенское детство в региональной истории XIX-начала XX в.....	238
Бобрышов С.В.	Нравственные учения в России в первой половине XIX в. как детерминанты становления идей нравственного воспитания	247
Бойко Э.Г.	Тенденции развития семьи и внутрисемейных отношений в Ставропольской губернии в конце XIX - начале XX вв.....	257
Володькова Е.Н.	Понятие детской беспризорности и отношение к ней отечественных мыслителей средневековой Руси.....	263
Бесленеев М.С., Новикова О.Н.	Специфика организации исламского образования в Боснии и Герцеговине в оккупационный период.....	267



Садченко В.Н.	Франциск Ассизский и Илия Кортонский: учитель и ученик, или два стиля руководства Орденом миноритов на начальном этапе его существования (1209-1239 гг.).....	273
Величко Л.Н.	Автобиография как способ «конструирования» прошлого и особый тип исторического источника.....	284

Раздел VII. Филология

Смоленская Т.М.	К вопросу о средствах выражения модальности в русском языке.....	295
Богданова О.Г., Макаренко Е.А.	Семантические особенности репрезентации фрейма «Лекция» в британской лингвокультуре.....	300

Раздел VIII. Естественные науки

Еремин В.А., Сейфулина Г.В. Тинькова Е.Л.	Роль онкомаркеров в ранней диагностики рака молочной железы.....	303
	К проблеме профилактики нарушения репродуктивной функции детей и подростков.....	306
Цвирко Н.И.	К вопросу о классификации методов утилизации отходов.....	310

Раздел IX. Юриспруденция

Пономарев Е.Г.	Формирование элементов общественного самоуправления в Российской империи XVIII в.....	316
Атарщикова Е.Н.	Особенности национальной правовой культуры.....	323
Немашкалов П.Г.	Основные причины и условия незаконного оборота оружия и боеприпасов в РФ.....	327

Раздел X. Отдельные проблемы

Колпачев М.В.	Восприятие рекламы как психологическая проблема.....	332
Смагина М.В.	Причины трансформации современной российской семьи.....	340
Нестеров А.С.	Социологические и психологические особенности молодежной субкультуры и контркультуры в современных условиях РФ.....	344



РАЗДЕЛ I. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

А.В. Шумакова

Категория «готовность» была введена в научный оборот в 50-60 годы XX столетия благодаря исследованиям Б.Г. Ананьева. Тем не менее, несмотря на достаточно длительный срок изучения, единого понимания данной категории в отечественной науке не выработано: «теоретическое и экспериментальное исследование готовности в ее феноменологическом и категориальном значении в настоящее время затруднено тем, что нет общепризнанной точки зрения по вопросу, что такое готовность и какие, собственно, характеристики личности могут рассматриваться в качестве готовности...» [1:182].

При характеристике категории готовности отечественные исследователи делают акцент на разных ее аспектах и выделяют: психологическую и практическую готовность (Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, Ю.К. Васильев, Ю.К. Некрасов); функциональную и личностную (Ф. Генон, В.А. Сластенин, Ф.Т. Гецов, Б.Ф. Пуни); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); моральную и профессиональную (Р.А. Низманов); временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин). При этом в понятии готовности выделяются несколько смысловых оттенков: 1) наличие у человека необходимых для успешного выполнения действий знаний, умений и навыков; 2) готовность к экстренной ре-

ализации имеющейся программы действий в ответ на появление определенного сигнала; 3) согласие на решимость совершить какое-то действие [2:75].

Несмотря на множественность изучаемых аспектов готовности, практически все авторы отмечают факт взаимообусловленности готовности и явления деятельности: «генезис понятия готовности связан с развитием и обогащением понятия «психологическая готовность к труду», которое определяется как психологическое состояние, обусловленное наличием потребности в трудовой деятельности» [3:35]. При этом, «готовность является условием успешного выполнения деятельности, это избирательная активность, настраивающая личность на будущую деятельность» [1:182].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, подчеркивая взаимообусловленность понятий деятельности и готовности, связывают последнюю: с определенным настроением на выполнение деятельности; с качествами личности, детерминирующими возможность выполнения данной деятельности. Поэтому готовность в своем результативном значении, обуславливается адаптацией личностных возможностей к процессу деятельности, что и является одной из причин деятельностной успешности человека в определенный момент времени. В ряде исследований подчеркивается, что готовность является не только предпосылкой, но и регулятором деятельности, и отмечается, что в структуру



готовности входят не любые свойства личности, а лишь те, которые обеспечивают соответствующей деятельности наибольшую продуктивность [4].

Предметное поле нашего исследования обуславливает необходимость рассмотрения понятия «готовность к профессиональной деятельности». Анализ соответствующих источников позволил констатировать, что единого понимания данного понятия (также как и понятия готовности) в науке не выработано.

Современные авторы вводят в понятие готовности ряд следующих смысловых единиц: знания, умения, навыки и успешность деятельности [5]; положительное отношение к профессии и профессионально обусловленные черты характера, способности [6]; целостная система ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности [7]; профессиональная пригодность и профессиональная подготовленность к деятельности [8]; познавательные, волевые, эмоциональные качества личности [9].

Анализ проблемы нашего исследования требует рассмотрения понятия готовности к профессиональной педагогической деятельности. В частности В.А. Сластенин и Л.С. Подымова обозначают данную готовность в качестве единой системы свойств личности, характеризующейся устойчивостью и длительностью во времени. При этом авторы понимают готовность к профессиональной педагогической деятельности как устойчивую характеристику личности и психическое состояние, взаимодействующие между собой и превращающиеся в устойчивое качество личности в процессе деятельности. При этом в данной готовности выделяется мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты.

Т.А. Синьковская в свою очередь «готовность к педагогической деятельности» определяет как совокупность свойств и качеств личности учителя, адекватно от-

ражающую структуру его педагогической деятельности, как решающее условие быстрой адаптации выпускника вуза к специфическим условиям педагогического труда, как предпосылку для дальнейшего профессионального совершенствования.

И.Ф. Кашлач считает, что профессиональная готовность педагога должна включать в себя профессиональную пригодность и подготовленность к педагогической деятельности. При этом под профессиональной готовностью учителя автор понимает целостное состояние, интегративное проявление личности, которое соотносится с основными потенциалами личности как субъекта педагогической деятельности: гносеологическим, творческим, коммуникативным. При этом, по мнению автора, профессиональная готовность учителя представлена тремя составляющими: мотивационной, теоретической, практической готовностью.

Определение дефиниции «профессиональная готовность учителя» требует четкого классифицирования ее структурных компонентов. Анализ исследований позволяет актуализировать в структуре обозначенной готовности ценностно-ориентационный, эмоционально-волевой, когнитивный, действенно-практический компоненты.

Проблема нашего исследования и реалии современной педагогической науки требуют рассмотрения соотношения понятий «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность» учителя. М.Н. Коньгина, характеризуя готовность к профессиональной деятельности социального педагога, выделяет в ней два основных компонента – нравственные качества и профессиональную компетентность. В профессиональной компетентности, соответственно выделяются профессиональные умения и навыки. Интегрирующим компонентом исследователь считает профессионально-этическую направленность личности специалиста. Таким образом, М.Н. Коньгина выделяет в структуре професси-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

ональной готовности педагога компетентностный компонент.

В свою очередь, Р.А. Коканова, рассматривая структуру профессиональной готовности специалиста, предложенную В.А. Сластениным, связывает данную готовность с понятием «компетентность», при этом, отмечая следующее: «Наиболее интересным, на наш взгляд, является мотивационно-ценностный (личностный) компонент готовности. Он предполагает ориентацию процесса обучения на потребности и возможности личности, где формирование социальных компетентностей в учебном процессе соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы» [9:71].

М.М. Шалашова также не разделяет понятия «готовность» и компетентность личности: «под компетентностью мы понимаем интегральное качество личности, характеризующее ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [10:54].

Близких взглядов придерживается А.М. Аронов, определяющий компетентность специалиста как его готовность включиться в определенную деятельность.

Необходимо отметить, что компетентностный подход как одно из ключевых направлений реформирования российского образования «следует признать крайне полезным для отечественной системы высшего профессионального образования» [11:42]. Данная полезность обусловлена тем, что «основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельности позиции в образовательном процессе, способствующей становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, компетентного решения новых проблем и задач» [12:35].

По своей сути компетентностный подход противостоит традиционной знанковой парадигме образования. В частности

Н. Соснин отмечает: «Очевидно, что качество профессионального образования нельзя сводить лишь к сумме уровней качества обучения различным предметам. Скорее, оно определяется степенью приобщения студентов к целостной сфере будущей профессиональной деятельности, достигнутой в процессе реализации образовательной программы. Таким образом, главная проблема традиционного хода образовательной мысли – непонимание междисциплинарной, интегративной (надпредметной) сущности понятия «компетентность» [11:42]. Поэтому понятие компетентности «шире понятия знания или умения, или навыка, оно включает их в себя», тем не менее «это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [13; 14].

Характеризуя компетентностный подход в качестве одной из методологических основ нашего исследования (по мнению И.А. Зимней данный подход относится к уровню конкретно-научной методологии), необходимо выяснить взаимосвязь понятий «компетентность» и «компетенция». Анализ соответствующих источников позволяет констатировать нерешенность проблемы соотношения данных понятий в отечественной науке. Часть авторов (Л.И. Васильев, А.Н. Мальцев, Н. Соснин и др.) употребляют эти понятия в качестве синонимов. Другие авторы эти понятия считают близкими, но все-таки разноплановыми. Мы будем придерживаться взглядов И.А. Зимней, которая считает, что в смысловой основе компетентностного подхода должна находиться категория «компетентность» [14].

Компетентность (от лат. *Competens* – надлежащий, способный) – это обладание знаниями и опытом в определенной области, интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая



готовностью и способностью учителя выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. При этом компетенция (от лат. *Competere* добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом; способность применять знания, умения, опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях. Из этих определений видно, что понятие компетенции является более узким и, в целом, обусловленным знаниями, умениями и навыками в области какой-либо (в данном случае педагогической) профессии.

Этих же позиций придерживается А.И. Зимняя [15], отмечая, что если компетентностный подход будет определен смысловым полем понятия «компетенция», то, данный подход ничем не будет отличаться от знаниевого.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению специалистом своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

По мнению В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития человека, его не столько психологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [16].

И.А. Зимняя представляет следующую структуру компетентности специалиста, которая по своим содержательным характеристикам сближает понятие профессиональной компетентности с понятием профессиональной готовности: 1) готовность к проявлению компетентности, то есть ее мотивационный компонент (рассматривается как проявление субъектных сил специалиста); 2) владение знанием содержания компетентности – когнитивный компонент компетентности; 3) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, то есть ее поведенческий аспект; 4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения – ценностно-смысловой аспект компетентности, выступающий в контексте мотивационного; 5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

В свою очередь А.В. Хуторской выделяет в составе компетентности четыре общих элемента: имеющиеся знания о мире и способах деятельности; практический опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт; опыт творческой исследовательской деятельности, выражающийся в готовности решения новых задач, стоящих перед личностью; опыт воспитанности потребностей, мотивации, обуславливающих отношение субъекта к миру и его системе ценностей.

При этом исследователь конкретизирует обозначенные общие компоненты в аспекте структуры информационной структуры компетентности специалиста, выделяя: 1) когнитивную составляющую, отражающую систему приобретенных знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач; 2) деятельностно-творческую составляющую, способствующую формированию и развитию у личности разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной дея-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

тельности; 3) личностную составляющую, проявляющуюся в личностных качествах субъекта, в его потребностях, мотивах, личностной направленности; 4) аксиологическую составляющую, реализующуюся в обеспечении условий, способствующих вхождению личности в мир ценностей, оказывающую помощь в выборе наиболее значимых ценностных ориентаций. По мнению А.В. Хуторского, ядром обозначенных ключевых компетенций является личностный компонент.

По мнению Бермуса А.Г., наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагога будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

- базовый уровень компетентности, соответствующий общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также – наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и мире;
- промежуточный уровень компетентности, соответствующий правильным действиям в некоторых типовых, стандартных образовательных ситуациях;
- профессиональный уровень компетентности, соответствующий морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности.

По мнению Н.Ф. Родионовой, обращение к понятию профессиональной компетентности связано с гуманистической (личностной) парадигмой в образовании. Как полагает автор, дефиниция профессиональной компетенции обусловлена совокупностью профессиональных и личностных качеств: научными знаниями, умениями и навыками, необходимыми и достаточными для включения человека с высшим образованием в социальную и экономическую деятельность; сформированным мировоззрением, наличием нравственной культуры и духовных ценностей; способностью к самостоятельной творческой деятельности. При этом понятие «компетентность» характери-

зуется представленностью следующих уровней: интеллектуального, практического и ценностно-ориентационного.

Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность личности, а умения разрешать проблемы, возникающие в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях.

В образовательном пространстве педагогического вуза в рамках формирования профессиональной готовности и соответствующей компетентности происходит формирование ключевых компетенций личности будущего учителя, характеризующихся следующими признаками. Во-первых, они многофункциональны и относятся к ключевым, потому что овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения целей и решения сложных задач. Во-вторых, ключевые компетенции надпредметны и междисциплинальны, они применимы в различных ситуациях. В-третьих, ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др. Наконец, ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.).

Так как компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности учителя, последнюю следует трактовать как интегральную характеристику, распадающуюся на спектр отдельных компетенций. В нашем исследовании речь идет о формировании профессиональных компетенций будущего учителя в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой деятельности. Такой перечень ключевых компетенций детерминирован идеями Л.М. Митиной,



которая разработала модель педагогической компетентности будущего учителя в контексте совокупности двух подструктур: деятельностной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Таким образом, осуществленный анализ проблемы исследования в данном параграфе позволяет представить структуру готовности учителя к профессиональной деятельности следующим образом (рис. 1).

Раскроем подробно структурное содержание готовности учителя к профессиональной деятельности.

Ценностно-ориентационная готовность учителя к профессиональной деятельности.

Данный компонент готовности необходимо рассматривать в смысловом контексте центральной категории «ценность», а также в рамках тех понятий, которые являются соподчиненными данной категории. Анализ трудов отечественных исследователей позволяет выявить следующие сущностные характеристики ценности в ее феноменологическом и категориальном значении (Л.М. Архангельский, Г.Л. Будинайте, А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян, Е.Н. Шиянов и др.):

- под ценностями понимают определенную значимость предметов и явлений окружающей действительности, принадлежащих только к миру человека и несуществующих вне этого мира. При этом значимость этих предметов и явлений не выражена их природными свойствами, а



Рисунок 1 – Готовность к профессиональной деятельности современного учителя



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

возникает только в случае оценки людьми в контексте их (предметов и явлений) возможностей выступать средствами удовлетворения человеческих потребностей. Поэтому понятие «ценность» характеризуется потребностной сущностью, связывающей данное явление с мотивационной сферой личности человека;

· в своем потребностном значении ценности обуславливают личностные смыслы человека, которые в положительном или отрицательном значении являются регуляторами его поведения и деятельности: «активная регулирующая роль самосознания предполагает не только отражение субъектом своих личностных смыслов, но и решение об их принятии или непринятии, то есть структурирование собственного «Я». Личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект самоопределяется». В этом плане, понятие «ценность» в категориальном значении дополняется смысловым содержанием категории «отношение»;

· ценностное отношение человека к миру носит выраженный моральный характер и в этом аспекте актуализируется связь ценности с этическими понятиями «должное» и «долженствование». Данные понятия характеризуют духовно-нравственное отношение человека к внешнему природному и социальному миру, а также к себе, как субъекту своего поведения и деятельности. При этом нравствен-

ность порождается культурой и обусловлена свободой выбора поведенческих и деятельностных альтернатив в контексте ориентации личности на абсолютные ценностные идеалы. Поэтому суть ценности нравственных поступков состоит в том, что нравственный закон определяет свободную волю человека соотносить свое поведение и деятельность с благом других людей. Субъективную основу духовно-нравственных качеств личности человека составляют ценностные ориентации абсолютного, общечеловеческого значения. При этом ценностные ориентации «представляют собой основной канал усвоения духовной культуры общества, превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» [17:89]. «Ценностные ориентации включены в структуру личности. Их система определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям и к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философию жизни» [18:21]. В силу этого ценностные ориентации выступают важным фактором, обуславливающим мотивацию действий и поступков личности» [19].

В целом, ценностно-ориентационный компонент готовности учителя к профессиональной деятельности представлен на рисунок 2.



Рисунок 2 – Ценностно-ориентационный компонент готовности учителя к профессиональной деятельности



Отметим, что конкретизация данного компонента готовности (в плане уточнения конкретных качеств личности), как и последующих других, будет осуществлена при обосновании показателей и критериев сформированности готовности учителя к профессиональной деятельности.

Эмоционально-волевая готовность. Данный компонент готовности обусловлен смысловым содержанием понятий «эмоции» и «воля».

Эмоции – (возбуждать, волновать) психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Выражая отношение человека к окружающему, эмоции (в отличие от мышления, мировоззрения и др.) делают это специфическим образом. В эмоциях отношение дано в непосредственной форме переживания. Совокупность человеческих чувств – это по существу, совокупность отношений человека к миру и, прежде всего, к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания. По сути, эмоциональный опыт человека изменяется и обогащается в ходе развития его личности в результате сопереживаний (эмпатии), возникающих в общении с другими людьми».

Предмет нашего исследования актуализирует необходимость классификации эмоций. Говоря о переживаниях человека, употребляют два термина – «чувства» и «эмоции». В широком смысле слова – это синонимы. В узком – под эмоциями понимают переживания отношений, возникающие в данный момент. Эмоции обычно носят ситуативный характер и выражают оценку личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека в данный момент. У человека они проявляются в разнообразных эмоциональных состояниях. Чувства возникают как обобщение многих эмоций, направленных на определенный объект. Чувства влияют в свою

очередь на эмоции. С.Л. Рубинштейн в свое время разделил чувства на интеллектуальные, эстетические и моральные. Интеллектуальные чувства обусловлены познавательной деятельностью человека, эстетические – это чувства красоты, особенно ярко проявляются при восприятии произведений искусства, явлений природы и т.д. Современные исследователи выделяют также практические чувства, то есть чувства, связанные с практической деятельностью человека.

Для нашего исследования наиболее важны чувства морального характера. «В центре моральных чувств – человек; моральные чувства, в конечном счете, выражают – в форме переживания – отношение человека к человеку, к обществу; их многообразие отражает многообразие человеческих отношений. Моральные чувства уходят своими конями в общественное бытие людей. Общественные межличностные отношения служат не только «базисом» предпосылкой возникновения человеческих чувств, но и определяют их содержание. Всякое чувство как переживание является отражением чего-то значимого для индивида; в моральных чувствах нечто объективно общественное значимое переживается вместе с тем как личностно значимое» [20; 14]. Общественные межличностные отношения, по мнению С.Л. Рубинштейна, – «это в высших своих проявлениях нравственное переживание. Общественно значимое, переходя в личностно значимое для человека, порождает в нем динамические тенденции долженствования» [20; 21]. Долженствование – категория сугубо нравственная, принадлежащая только к миру культуры, сопоставимая с понятием совести. Одними из важных психологических механизмов совести являются воля, эмпатия и рефлексия.

Воля – способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Для волевого акта характерно не переживание «я хочу», а переживание «надо», «я должен», осознание ценностной характеристики



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

цели действия, при этом, воля – сознательная саморегуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивает преодоление трудностей при достижении цели, а осознание значимости своих действий и своего поведения составляют основу самоконтроля личности. В свою очередь, самоконтроль личности обусловлен чувством ответственности человека.

Ответственность – это осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение на личность определенных обязанностей и возможных санкций со стороны общества (общественных институтов), и внутренние формы саморегуляции субъектом ответственности своей деятельности и поведения (чувство долга). При этом развитость внутреннего субъективного контроля характеризует социальную зрелость личности человека. А.Г. Спиркин конкретизирует внутренний субъективный контроль личности как «ответственность личности за поведение и помыслы, то есть самоконтроль, самооценка, самоуправление» [21:295].

Важным аспектом при характеристике ответственности личности и ее способности к самоконтролю, является проблема векторной направленности «локуса контроля», впервые рассмотренная американским психологом Дж. Роттером. Локус контроля – качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности либо внешним силам (экстернальный локус контроля), либо себе самому, своим способностям и усилиям (интернальный локус контроля). По мнению Роттера, экстернальный и интернальный локус контроля характеризует устойчивое свойство личности, сформированное в процессе ее социализации.

Р.К. Малинаускас утверждает, что ответственность всегда положительно связана с интернальностью личности. Ис-

следователь выделяет такие показатели ответственности, как интернальность в области деловых (формальных) отношений, интернальность в области межличностных (неформальных) отношений и интернальность в области достижений.

В свою очередь, «эмпатия (от греч. – сопереживание) – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Различается эмоциональная эмпатия, основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивная эмпатия, базирующаяся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.д.), и предиктивная эмпатия, рассматриваемая как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. Как особые формы эмпатии выделяют – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой на основании отождествления с ним, и сочувствие – переживание субъектом по поводу чувств другого. В системе межличностных отношений формируется активное вмешательство субъекта эмпатии в сложившуюся ситуацию с целью устранения фрустрации партнера по отношениям. Как механизм совести эмпатия позволяет предвидеть, какие чувства вызовет поступок у другого человека, как, поступая, не унижить человеческого достоинства другого, а наоборот, уметь и принять другого как самоценность, поддержать его или разделить его чувства. При этом эмпатия обеспечивает механизм эмоциональных аспектов функций совести [22:15].

Рефлексия (лат. – отражение) как механизм взаимопонимания – осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению. Для более глубокого понимания рефлексии ее нужно рассматривать в реальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью. В.В. Комаров, рассматривая рефлексия в качестве психологического механизма совести, отмечает, что рефлексия



представляет собой осознание человеком самого себя как духовно-нравственной личности, осознание своего нравственного мира. В качестве механизма совести рефлексия способствует интеллектуальному пониманию различных сторон поступка, его соотносению с общей системой ценностей индивида, его последствий, его ценности в глазах окружающих. Причем важным здесь будет не то, насколько поступок одобряется или осуждается другими, а насколько он будет преследовать стремление принести другому человеку благо. Отсюда осознание своего «Я» дает возможность индивиду проявиться как самостоятельной творческой личности, способной к реализации себя в поступках [22:14]. В.В. Сериков в свою очередь видит механизм рефлексии одним из важных субъективных показателей личностно-ориентированного (субъектно-ориентированного), а значит потенциально творческого образовательного процесса: «педагогическая деятельность утрачивает черты спонтанно-ритуального поведения учителей. Последние все более стремятся к рефлексии процесса и результатов педагогического действия...» [23:224]. «Рефлексия способствует переоценке определенных ценностей, что ведет к творческому развитию самосознания личности, пониманию изменений, происходящих в системе ценностей общества и принятию на себя ответственности за свое поведение и деятельность» [22:14-15]. При этом, творчество – деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Творчество предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Практически все определения творчества подчеркивают самую характерную его черту – новизну результата: объективной стороной творчества является его результат, его продукт (итог, дериват). Продукту творчества необходимо присущи два фундаментальных свойства, его новизна и

ценность. Если новизна характеризуется отличием продукта от всего общеизвестного, общепринятого, то творчество как ценность представляет собой источник удовлетворения универсально-культурных потребностей человека.

Г.В. Никитин и В.Н. Романенко характеризуют творчество в контексте диалектического единства ситуационного и нормативного поведения личности. При этом ситуационное поведение, являющееся следствием свободы, имеет преобразующую значимость и связано с такими качествами личности, как воображение, фантазия, умение человека взглянуть на проблему с нестандартной стороны.

В свою очередь, нормативное поведение является внешне детерминированным (адаптивным), основанным на знаниях, традициях, стандартных приемах деятельности. Это поведение, являясь следствием необходимости, обуславливает ответственность личности перед обществом за социальную значимость и качество творческого продукта.

Исследователи утверждают, что творчество возникает в точке перехода одного типа поведения в другое, при этом в любом творческом акте важно единство продуктивной (творческой) и репродуктивной (адаптивной) деятельности. Поэтому любое творчество, с точки зрения социальной значимости, должно быть основано на социальном опыте, а, говоря об учительской профессии, – на знаниях, умениях и навыках, которые обуславливают первичную нормативную основу готовности специалиста к профессиональной деятельности. В этом контексте необходимо говорить о когнитивной и действенно-практической готовности учителя к профессиональной деятельности.

В целом, осуществленный анализ позволяет представить на рисунке 3 эмоционально-волевую готовность учителя к профессиональной деятельности.

Когнитивная и действенно-практическая готовность. Данный компонент готовности обусловлен профессиональ-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования



Рисунок 3 – Эмоционально-волевая готовность учителя к профессиональной деятельности

ными знаниями, умениями и навыками учителя, которые составляют необходимую нормативно-профессиональную основу его профессионализма.

Знания – это результат познания объективного мира, т.е. коллективный опыт человечества, взятый в обобщенной форме. Данная трактовка в отечественной педагогике является традиционной. Тем не менее, в настоящее время она пересматривается. Это определено следующим: основная цель учения сводилась (и нередко сводится сейчас) к освоению обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств познания оставались (и во многом остаются) за рамками образовательного процесса. Следовательно, знания должны иметь не только теоретический абстрактный характер, но и активный деятельностный (т.е. должны быть практикоориентированы).

В свое время Ж. Пиаже подчеркивал, что знания – не просто осознанно воспринятая человеком и фиксированная в его памяти информация об объективной

действительности, а субъективное структурирование реальности.

В этом плане обучающийся должен быть активным переработчиком получаемой информации. «Знание является подструктурой личности, включающей не только отражение предметов объективной действительности, но и действенное отношение к ним, наличие личностного смысла усвоенного. Поэтому, чтобы стать теоретически и практически компетентным, студенту необходимо совершить двойной переход: от знака (информации) к мысли, а от мысли к действию, поступку» [24].

Знания несут выраженную функциональную нагрузку. Функции знаний проявляются и закрепляются в различных видах деятельности. По мнению Т.К. Ахаян, можно выделить следующие функции знаний: 1) информативная (эвристическая), которая формирует и активизирует умения ориентироваться в большом потоке разнообразной информации, отбирать знакомую и новую, значимую и второстепенную; 2) оценочная, позволяющая осуществлять оценку событиям, поступкам, обосновывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение; 3) корректирующая (регулирующая), благодаря которой, личность в про-



цессе деятельности поднимается на более высокую ступень своего развития; 4) побудительная (мотивационная) функция знаний, появление которой говорит о выходе на высокий уровень развития принципиальный, осознанный уровень соединения знаний и мотива, т.е. достижений высшей, кульминационной точки в развитии знаний – убеждений.

Действенно-практический компонент готовности (рисунок 4) учителя обусловлен системой профессиональных навыков и умений. В современной педагогической литературе умения и навыки рассматриваются как важнейшие элементы компетенции личности специалиста. Если знания – это внутренняя обусловленность профессионализма учителя, то умения и навыки относятся к выполняемому действию, причем их формирование должно происходить на когнитивной основе. В самом общем виде под навыком понимается оптимальный уровень совершенства выполняемых действий, т.е. доведение этих действий до уровня, характеризующегося оптимальной скоростью, качеством (или безошибочностью) – и отсутствием направленного контроля сознания за последовательностью и формой выполнения входящих в это действие операций.

Умения в отличие от навыков, всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и включают в себя процессы мышления. Если навыки по своей природе стереотипны, то умения носят выраженный творческий характер.

Знания, умения и навыки проявляются в системе профессиональных компетенций учителя. Мы выделили следующие профессиональные компетенции (рисунок 4): профессиональные компетенции в области учебно-воспитательной деятельности; профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности; профессиональные компетенции в области методической деятельности; профессиональные компетенции в области культурно-просветительской деятельности; профессиональные компетенции в области организационно-управленческой деятельности.

В контексте вышеизложенного можно заключить, что формирование профессиональной готовности и компетентности – это сложный процесс овладения комплексом знаний, стратегических, тактических и оперативных умений и навыков педагога и придание им значимой профессиональной направленности.

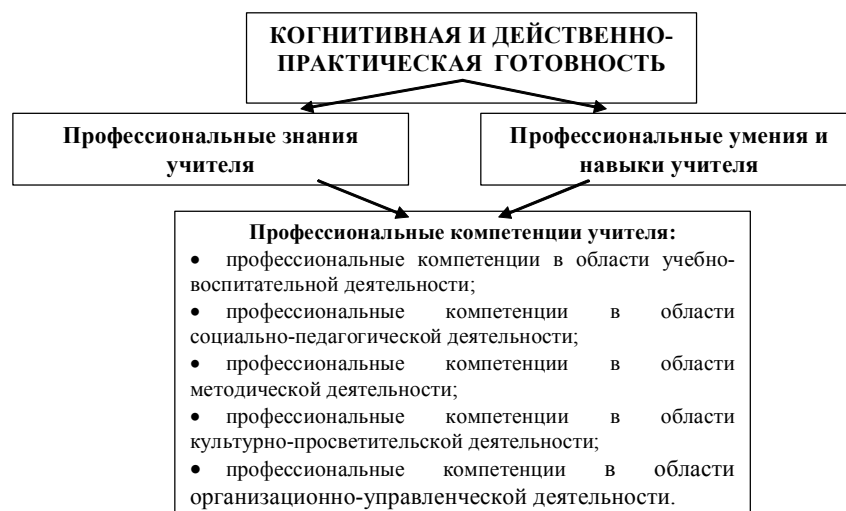


Рисунок 4 – Когнитивная и действенно-практическая готовность учителя к профессиональной деятельности



Литература

1. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 469 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1989. – 384 с.
3. Францева Е.Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. – Армавир, 2003. – 153 с.
4. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду (Педагогическая наука – реформе школы). – М., 1988. – 192 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие. – Ростов н/Д., 2003. – 672 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск, 1978. – 319 с.
7. Коломенский, Я.Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе. – Минск, 1969. – 193 с.
8. Белинская А.Б. Формирование практической готовности социальных педагогов к разрешению конфликтов среди подростков в учебном коллективе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 131 с.
9. Коканова Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста // Высшее образование сегодня. – №10. – 2008. – С.71-72.
10. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. – №7. – 2008. – С.54-59.
11. Соснин Н. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С.42-45.
12. Козырева В.А. Компетентностный подход в построении профессиональной подготовки специалиста в области образования // Информационный бюллетень №1 (29) УМО по направлению педагогического образования. – СПб., 2006. – С. 34-44.
13. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2000. – С. 14.
14. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С.20-26.
15. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 37-39.
16. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2008 – 256 с.
17. Кирьякова А.В. Аксиологический аспект воспитания личности // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. научных трудов / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград, 2004. – 420 с.
18. Строй Г.В. Формирование ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
19. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986. – 221 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
21. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1992.
22. Комаров В.В. Совесть как фактор саморегуляции личности: автореф. дис... канд. психол. наук. – Тамбов, 2004. – 26 с.
23. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / Морозова О.П., Слостенин В.А., Сенько Ю.В. – Барнаул, 2004. – 546 с.
24. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 207 с.



Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна –
канд. пед. наук, профессор кафедры те-
ории и истории педагогики, проректор
по учебной работе ГОУ ВПО СГПИ.

Имеет более 70 научных, научно-ме-
тодических, учебно-методических пуб-
ликаций, из них 8 публикаций издано в
журналах ВАК РФ. Область научных ин-
тересов – проблемы педагогического об-
разования высшей школы.

* * *



ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ПОЗИЦИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА

В.М. Акименко

Современное образование развивается в режиме инновационного поиска, вызывающего изменения различных компонентов деятельности специалистов. В этой связи особое значение приобретает усиление непрерывного характера обучения и профессионального совершенствования педагога как условия его активной адаптации к новым моделям деятельности, повышения уровня подготовленности к решению профессиональных задач. Т.е. на сегодняшний день назрела необходимость совершенствования всей системы профессионально-педагогической подготовки учителя, изучения потребностей рынка образовательных услуг, координации опытно-экспериментальных исследований в образовательных учреждениях и т. д.

В организации экспериментальной деятельности педагогических институтов также назрела необходимость в модернизации и структуры, и содержания её деятельности. Обусловлено это тем, что современная образовательная ситуация изменяет функциональные обязанности школьных, дошкольных учреждений, которые сами могут выбирать собственный вариант учебного плана, обновлять содержание и методы обучения, вести опытно-исследовательскую работу, что официально закреплено в российском законе об образовании. В штатном расписании образовательных учреждений появляется должность заместителя директора по научно-методической работе. Но чтобы школы, ДОУ могли осуществлять исследовательскую деятельность, они должны, во-первых, в своём штате иметь

педагогов-исследователей, педагогов-новаторов, способных возглавить и провести опытно-экспериментальную работу, во-вторых, иметь выбор инновационных технологий в соответствии с условиями и возможностями образовательного учреждения. Педагогический институт выступает сегодня в роли эксперта авторских программ, разрабатывает рекомендации экспериментальным школьным и дошкольным образовательным учреждениям в плане их развития, проводит обучение участников экспериментальных исследований т.п. Без участия учёных педагогического вуза данная проблема не только самостоятельно разрешиться не может, но и может скатиться до уровня обычного формализма.

Таким образом, экспериментальная деятельность педагогического вуза имеет потенциальные возможности для решения самых сложных проблем современного образования. Возникшее противоречие между действующей системой управления опытно-экспериментальной деятельностью вуза, города, края и реальным состоянием экспериментальной деятельности педагогического вуза, потребностями педагогов в повышении их квалификации привело к необходимости концептуального представления для решения данного противоречия.

С целью обоснования данного утверждения рассмотрим значение термина «концепция». В большом энциклопедическом словаре этот термин обозначает «...способ понимания, трактовка какого либо явления, основная точка зрения, руководящая идея для освещения, конструктивный принцип различных видов деятельности» [2:633]. Гурье Л.И. в сво-



ём исследовании «Проектирование педагогических систем» даёт следующее определение концепции: «... форма, посредством которой излагается точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Назначение концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме» [5:212]. Аналогичный смысл в это понятие вкладывают и другие исследователи.

Исходя из данных определений, мы считаем закономерным начать раскрытие концепции организации экспериментальной деятельности педагогического вуза с концептуальных подходов.

Проведя анализ исследований по проблеме экспериментальной деятельности и сущности эксперимента (Ю.П. Адлера, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Н.И. Болдырева, Г.В. Воробьёва, М.А. Данилова, А.Н. Дружинина, В.И. Журавлёва, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова, Л.В. Куликова, Б.Ф. Ломова, В.И. Михеева, Р.С. Немова, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина Ч. Хикса и др.), мы пришли к выводу, что организацию экспериментальной деятельности педагогического вуза необходимо рассматривать с позиции личностно-ориентированного подхода (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, Л.Г. Семушкина, И.С. Якиманская, Н.Г. Ярошенко, Е.Н. Шиянов и др.), деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Ю.В. Громыко, Н.В. Кузьмина, В.Я. Ляудис, В.Н. Сагатовский и др.), компетентностного подхода (Л.П. Алексеева, В.А. Демина, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Митина, А.Л. Фатыхова и др.), целостного подхода (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), вероятностного прогнозирования (Б.Ф. Ломов, Б.С. Гершунский О.С. Гребенюко, И.М. Фейгенберг и др.), задачного подхода (Н. Чебышев, В. Каган и др.), менеджмента (Ю.А. Конаржевский, А.Я.

Найн, А.М. Новиков, В. П. Симонов), Ли Якокки и др.) и др.

При организации экспериментальной деятельности педагогического вуза, на наш взгляд, очень важно учитывать концептуальный подход, обеспечивающий пошаговые действия. Это объясняется тем, что в большой степени результативность исследований определяется умением осуществлять планирование этапов самого эксперимента: выделять характер преобразований, которые необходимо ввести в практику; продумывать методы контроля результатов эксперимента, а также способы их обработки; определять роль, место исследователя в проводимом эксперименте; выявлять факторы, влияющие на эффективность педагогического процесса и т.д. Поэтому пошаговые действия при проведении эксперимента являются неотъемлемым условием качественного проведения исследования. Пошаговое планирование эксперимента может наиболее успешно осуществиться при условии применения метода моделирования. Более того, мы считаем, что именно введение метода моделирования в экспериментальную деятельность обеспечивает качественное и грамотное проведение экспериментальных исследований.

Пошаговые действия, осуществляемые при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования – это продуманная система шагов, обеспечивающая эффективность проведения экспериментальных исследований. Нами был проведён анализ исследований по проблеме моделирования (В.А. Веникова, Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Б.С. Дынина, К.Е. Морозова, В.В. Налимова, И. Новика, В.А. Штоффа и др.), в результате чего нами была сформулирована процедуры процесса моделирования, в которую мы включили следующие этапы:

1. Изучение объекта исследования и выделение свойств и отношений, которые интересуют исследователя;



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

2. Определение аналога модели и формулировка условий аналогии;

3. Выбор в качестве модели объекта, способного заместить оригинал;

4. Исследование модели.

Предложенная процедура процесса моделирования в значительной степени определила необходимость поэтапных действий при проведении экспериментальных исследований.

Так начальным этапом процесса моделирования является изучение объекта исследования и выделение свойств и отношений, которые интересуют исследователя. Это – первый шаг. Применительно к инициальной части эксперимента исследователь должен выявить проблему, сделать анализ состояния образовательного процесса по проблеме, выявить и сформулировать противоречия, нуждающиеся в скорейшей ликвидации с помощью каких-либо изменений, новых методик, технологий, структур, нового функционала.

Шаг второй. Определение аналога модели и формулировка условий аналогии. При определении аналога модели необходимо сформулировать критерии оценки ожидаемых результатов. Критерии непосредственно связаны с целями, и задаваться они должны до начала экспериментальной работы. Это требование носит принципиальный характер. В целом, при разработке критериев эффективности любого эксперимента рекомендуется выделять:

- критерий результативности (например, если экспериментируется методика обучения, то её результаты должны быть:

а) либо выше результатов этого же учителя;

б) либо выше типичных для школ данного региона;

в) либо оптимальными, т.е. максимально возможными для конкретных детей, что определяется по совпадению реальных знаний и умений учащихся с их учебными возможностями, определёнными в зоне ближайшего развития конкретных детей);

- критерий затрат времени. Прогрессивной можно назвать методику, разработанную в ходе эксперимента, которая предполагает для достижения одного из вышеназванных результатов обязательное сокращение затрат времени по сравнению с типичными, прежними, нормативными и т.п., или хотя бы не предполагает увеличение затрат времени по сравнению с прежними.

Приступая к реализации поставленных задач в рамках определённых экспериментатором проблем, определяем условия аналогии. Это, прежде всего, методы исследовательской работы. Условно все методы делятся на две группы: эмпирические (основанные на опыте) и теоретические. К эмпирическим методам относятся: изучение литературы по теме эксперимента, изучение нормативных и инструктивно-методических документов, анализ школьной, учительской и ученической документации, педагогическое наблюдение, опросы (письменные и устные), анкетирование, тестирование, рейтинг, изучение и обобщение чьего-то опыта. К теоретическим методам относятся: историко-генетический, моделирование, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование; возможны так же такие процедуры, как аналогия, синтез, интегрирование, систематизация. Условия определяются также сроками проведения эксперимента. Минимально возможный срок эксперимента – 1 год. Однако для проверки воспроизводимости, надёжности и стабильности результатов желательно устанавливать минимально возможный срок эксперимента – 2 года. Следующее условие – это этапы эксперимента. Определение этапов необходимо и для лучшей организации эксперимента и для определения промежуточных (на каждом этапе) результатов, гипотезы эксперимента. Выбор база эксперимента так же является ещё одним условием.

Шаг третий. Выбор в качестве модели объекта, способного заместить оригинал. Данный шаг определяется подбором



(обоснованием) экспериментальных и контрольных объектов. Оценка результата опытно-экспериментальной работы связана с измерением – сравнением экспериментируемых объектов (классов, параллелей, отдельных учеников, объединений детей) с контрольными объектами. Очень важно, чтобы эти объекты изначально были равноценны по исходным параметрам.

Шаг четвёртый. Проведение исследования по разработанной модели на основе реализации вышеназванных шагов. Анализ пошаговых действий при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования дал возможность оценить действия как по вертикали, так и по горизонтали:

1. По вертикали: чётко представить шаги, обеспечивающие реализацию экспериментального исследования;

2. По горизонтали: обосновать и уточнить деятельность участников исследований на каждом шаге эксперимента.

Следующим важным концептуальным положением является подход, основанный на «теории умственных действий», разработанной П.Я. Гальпериным. Данная теория опирается на закономерности интериоризации внешней деятельности и превращения её во внутреннюю. Построение любого обучения, а проведению исследований то же надо учиться, сегодня не мыслится без опоры на психологическую теорию деятельности. Психологические механизмы обучения действуют в первую очередь через предмет деятельности. В процессе усвоения навыков к проведению исследований мы должны провести студентов, педагогов-практиков через следующие этапы усвоения:

1. «Действие сначала разбивается на такие операции, которые посильны для учащегося, приспособлены к его начальным знаниям, умениям и навыкам. Когда затем эта разметка переносится на новый материал, она позволяет учащемуся, идя от одной пометки к другой, выполнить новое действие по отдельным, посиль-

ным для него операциям – без всяких умений и навыков в отношении этого нового действия. Такая разметка составляет то, что мы называем ориентировочной основой действия» [3:448]. Ориентировочной основой действия при организации экспериментальных исследований является анализ темы исследования. Тема эксперимента даёт возможность выявить, во-первых, ту область, в которой необходимо проводить теоретическое исследование, во-вторых, дать анализ основным направлениям исследования.

Существует, по П.Я. Гальперу, три типа ориентировки. Первый связан исключительно с действием по образцу: у нас есть образец самого действия, образец продукта или результата действия, но нет никаких указаний, как правильно выполнить это действие. Применительно к эксперименту у нас есть методика, которая уже разработана, проверена её эффективность, есть результаты, но встала необходимость, например, её опробовать в новых педагогических условиях. Второй тип ориентировки связан как с образцом действия (и его продукта), так и с указанием на правильный способ его выполнения. Этот тип ориентировки связан с разработанной, апробированной методикой, но у экспериментаторов появилось желание её повторить. Наконец, «ориентировка третьего типа отличается тем, что здесь на первое место выступает планомерное обучение такому анализу новых заданий, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий; затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвечающего данному заданию» [3:448]. Данный тип ориентировки связан с апробированием авторской разработки, где шаг за шагом участники исследования выполняют задачи эксперимента.

2. Но ориентировка ещё не есть само действие, а действию нельзя научиться, не производя его. И следующим этапом является внешнее действие, действие, вынесенное на «материальные» вещи или их



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

изображение. Это всякого рода схемы, диаграммы, чертежи, макеты и модели, просто записи. Они копируют, точно воспроизводят некоторые существенные для действия свойства и отношения вещей и допускают внешнее же действие с ними – их сопоставление, измерение, перемещение, измерение и т.п. Только материальная (или материализованная) форма действия может быть источником полноценного умственного действия. Первая задача обучения всякому новому действию заключается поэтому в том, чтобы найти исходную материальную или материализованную форму этого действия и точно установить ее действительное содержание. Данный этап характеризуется построением плана эксперимента, который материально воплощается в модель эксперимента.

3. Следующий этап – сокращение операций и переход действия в план громкой речи без опоры на предметы. Действие на этом этапе осуществляется в языковой, но все еще внешней форме, доступной контролю со стороны исследователя. Применительно к нашему исследованию на этом этапе происходит уточнение гипотезы исследования, шагов эксперимента.

4. Следующим этапом является перенесение действия, происходившего ранее в громкой речи, во внутренний план и затем доведение его до свободного описания «про себя». В нашем случае экспериментатор делает окончательные выводы по результатам исследования.

5. Наконец, последним этапом является переход такого описания во внутреннюю речевую форму, т.е. в нашем случае это анализ результативности эксперимента во внутреннем плане всего исследования.

Реальное осуществление концепции развития экспериментальной деятельности педагогического вуза обеспечивается реализацией соответствующих им принципов. В теоретической дидактике принцип это – «первоначало, руководящая идея, основное правило поведения» [7: 382.]. Как подчёркивает в своих исследованиях А.Я. Данилюк, «принципы выра-

жают научно обоснованные, необходимые способы деятельности педагога. Научная обоснованность гарантируется фактом их вхождения в состав научной теории» [6: 259]. Аналогичное определение принципа даётся в исследованиях В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, Е.И. Шиянова: «принцип обучения – это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности» [6: 169]. В.И. Загвязинский, Р. Атаханов считают, что «принцип всегда обязателен для исполнения», однако есть «доля условности» в выборе того или иного принципа, но в целом принципы должны определять «общие ориентиры теоретического или эмпирического научного исследования и соответствующей деятельности исполнителя» [1: 40, 47].

При выделении принципов, обеспечивающих «правило» поведения при проведении экспериментальных исследований в педагогическом вузе, мы будем опираться на работы исследователей Р. Атаханова, А.Я. Данилюка, В.И. Загвязинского и др. Основополагающими принципами научного исследования, по мнению Р. Атаханова, В.И. Загвязинского, являются следующие методологические принципы: объективности, сущностного анализа, единства логического и исторического, концептуального единства и генетический. Принцип объективности является «основополагающим принципом любого научного исследования. Он выражается во всестороннем учёте порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте, предполагает исключение субъективизма, односторонности и предвзятости в подборе и оценке фактов» [1: 40]. Принцип сущностного анализа «предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него – к прогнозированию развития педагогичес-



ких явлений и процессов» [1: 41]. Принцип единства логического и исторического «требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития [1: 43]. Принцип концептуального единства предполагает последовательное следование выдвинутой или существующей концепции, ибо если исследователю «не удастся осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклектики [1:44]».

В исследованиях А.Я. Данилюка выделяются принципы педагогические и дидактические. «Принципы педагогические – это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по организации образовательных систем, в которых реализуется потребность культуры в воспроизводстве и развитии». К педагогическим отнесены принципы диалектического единства интеграции и дифференциации, культуросообразности, антропоцентризма. Эти принципы «предопределяют образовательную систему в целом, составляют её начало, а, следовательно, и начало тех процессов обучения и воспитания, которые реально осуществляются в пределах образовательной системы» [5:286]. При проведении экспериментальных исследований опора на педагогические принципы обязательна, т.к. «факт их потенциальной множественности открывает свободу выбора и обеспечивает столь необходимую дистанцию между субъектом и объектом, между педагогом и образовательной системой» [5:286]. «Дидактические принципы – это понятия о наиболее общих способах деятельности педагога по развитию дидактических систем в целях их более полного соответствия развивающемуся сознанию ученика» [5:292]. При систематизации данных принципов были взяты за основу «знаниево-репродуктивная и личностно-развивающая педагогические функции», в со-

ответствии с которыми к знаниево-репродуктивным отнесены принципы научности, системности, систематичности, доступности, последовательности, а к личностно-развивающим – наглядности, связи теории с практикой, внутри и межпредметной интеграции, сознательности, активности, прочности обучения. Все выделенные принципы идеально обеспечивают наше исследование, они соответствуют логике эксперимента, позволяют получить истинные знания об объекте, оценить все возможные точки зрения, соотнести в изучаемом явлении общее, особенное и единичное, прогнозировать развитие исследуемого педагогического явления, проверять исходные положения, рассматривать изучаемый факт или явление на основе анализа условий его происхождения, последующего развития научности, непрерывности, но они не дают полного представления о деятельности участников исследований в аспекте применения метода моделирования в процессе проведения экспериментальных исследований

Ранее нами была обоснована целесообразность применения концептуального подхода, обеспечивающего поэтапные действия в процессе проведения экспериментальных исследований с применением метода моделирования, однако реальное осуществление предложенного подхода невозможно только с опорой на вышеописанные принципы. Поэтому, мы считаем целесообразным, введение принципа визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта или педагогического процесса.

Опираясь на анализ исследований по проблеме моделирования и экспериментальным исследованиям, мы сделали вывод, что, во-первых, используя метод моделирования, при построении моделей мы должны создать образ изучаемого объекта, затем, выделить существенные признаки, необходимые для исследования и построить модель, во-вторых, при проведении экспериментальных иссле-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

дований мы должны чётко представить ход эксперимента, его этапы. На основании вышеизложенного основным правилом поведения при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования является, во-первых, визуализация объекта, во-вторых, формализация, и затем замещение экспериментального объекта. Применение предложенных пошаговых действий при организации и проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования является эффективным правилом поведения, обеспечивающим чёткость, безошибочность и надёжность проведения исследований.

Модели, сопровождающие деятельность участников экспериментальных исследований могут быть заимствованными и вновь разработанными. При этом эффективность такой деятельности очевидна. Во-первых, деятельность становится более целенаправленной, исключаются или уменьшаются ошибки, во-вторых, разработанные и даже заимствованные модели являются рабочими мыслительными, креативными инструментами. Модели подходят в качестве опор как для собирания и упорядочивания мыслей, так и для планирования действий, решения проблем, постановки вопросов.

При построении моделей идеи становятся более четкими и понятными, хорошо усваиваются связи между; метод позволяет как бы взглянуть на изучаемый материал с более высокой точки зрения, охватить его «единым взором», воспринять его как единое целое. Модели легко поддаются расширению и модернизации, что позволяет реализовать принцип движения от общего к деталям. Построенная модель может расти, позволяя исследователю все глубже и глубже вникать в суть изучаемого предмета.

Построение моделей в соответствии с принципом визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта или педагогического процесса предполагает следование пошаговым действиям:

Шаг 1. Визуализация. Одним из важнейших моментов при раскрытии содержания объекта, проблемы, цели исследования является поиск идеи, основной мысли, которая затем будет визуализоваться, разворачиваться, формализоваться, аргументироваться, замещаться и исследоваться. При поиске идей мы ещё не задумываемся о построении модели, её оформлении. Ассоциации идут свободным потоком, превращаются в ключевые понятия, намечаются первые взаимосвязи. На этом этапе, исходя из основной цели, в ассоциациях раскрывается объект, затем предмет исследования и формулируется рабочая гипотеза. Только после этого формируется первый и последующие шаги исследования. Решающим может являться выбор основного ключевого понятия, оно должно быть образным, соответствовать идеи исследования, раскрывать его тему. Только при таком подходе к решению проблемы возможно полноценное проявление себя, своих способностей, своей индивидуальности, а также реализации основной идеи исследования.

Шаг 2. Формализация. В центре (в середине или вверху) страницы пишется и выделяется главная идея. Например, в контексте нашего исследования мы хотим представить модель контролирования хода эксперимента – то выделяется контрольный блок. Вокруг главного слова записать все связанные с ним ассоциации – виды контроля: по персонам, по охвату, по методам, по логической последовательности, по периодичности. Каждое новое слово обводится и соединяется с главным. Выводим из «главной идеи» линии, каждая из которых соединяется с этими новыми ассоциативными словами. В свою очередь, эти слова вызывают следующие ассоциации. Каждая линия подписывается. Например, по персонам – коллективный, взаимоконтроль, административный, самоконтроль; по охвату – классно-обобщающий, фронтальный, тематический, персональный, обзорный; по методам – наблюдение,



практический, проверка документации, машинный, опрос, тестирование, разбор; по логической последовательности – текущий, предварительный, промежуточный, итоговый; по периодичности – эпизодический, периодический.

Если одна ассоциация вызывает цепь других ассоциаций, необходимо записывать всю цепь ассоциаций, даже те, которые кажутся совершенно неуместными. В результате одно слово, тема порождает группу мыслей.

Этот способ деятельности оказывается эффективным, поскольку позволяет работать с мыслями естественным образом, не редактируя их. Если студент, педагог рассуждает так же, как большинство людей, многим из этих мыслей не удастся попасть на бумагу либо: человек считает, что они недостаточно хороши, либо, по его мнению, не связаны с темой, над которой идет работа. В процессе группирования ценность всех мыслей предполагается одинаковой. Если принимаются все идеи – даже те, которые не имеют смысла, – это обеспечивает мозгу стимул для того, чтобы продолжать генерировать новые идеи. Когда исследователь останавливается, чтобы обдумать мысль, весь процесс блокируется. Мысль, которая кажется на первый взгляд несущественной или не имеющей отношения к делу, часто влечет за собой цепную реакцию плодотворных ассоциаций. Начиная анализировать мысли на раннем этапе, прерывается мозговой шторм.

В начале этого этапа можно детализировать свою будущую модель настолько, насколько это получается. Она всё равно будет формализована по сравнению с объектом исследования. Для этого нужно просто добавлять все более мелкие линии к общему представляемому образу (именно в этом и заключается движение от общего к деталям: в центре находится общее – тема (ее сразу видно), а во все стороны от этой ключевой записи идут более мелкие темы и данные по мере уменьшения их общности). Ключе-

вые слова пишите печатными буквами и разборчиво. Размер шрифта подбирайте в соответствии с важностью данного ключевого слова. Будущую модель нужно снабжать различными рисунками и собственными символами (правое полушарие в своей деятельности ориентируется не на слова, а, в основном, на образы (пространственные структуры). Связи между различными идеями соотносятся различными стрелочками.

Шаг 3. Замещение. Представить формализованный объект в виде модели, сохранив связи и отношения, выделенные в процессе формализации объекта. Нужно пронумеровать все идеи из получившейся группы в той логической последовательности, которая кажется вам правильной, и начинать построение моделей. Рассматриваемая группа идей – отправная точка, во время построения моделей могут появиться и новые идеи. Нужно использовать только те идеи, которые помогают раскрыть суть основного понятия, исследуемой темы, остальные отбросить. Составление модели предполагает использование различных графических средств: рисунков, символов, стрелочек, шрифтов. Применение метода моделирования даёт возможность графически представить собственные мыслительные процессы и их результаты, что способствует их упорядочиванию, структурированию и редактированию.

Построение моделей, организованное в представленной последовательности позволяет легко и прочно укрепить материал в своей памяти и тем самым запомнить последовательность действий. Богатые возможности, которые предоставляют модели, позволяют использовать их для решения самых разнообразных творческих задач на лекциях, лабораторно-практических и семинарских занятиях. Постоянное использование принципа визуализации, формализации и замещения позволяет сделать мышление исследователя более организованным, четким, логичным.



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

Достоинствами использования принципа визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта являются следующие:

- четко обозначена главная идея;
- легко распознаются и становятся очевидными взаимосвязи многих понятий, элементов;
- развивается ассоциативное мышление;
- модель может быть дополнена, отредактирована позднее;
- модель легко восстанавливается при воспоминании;
- модель является индивидуальным продуктом одного человека или одной группы.

В ходе построения моделей исследователь выявляет отношения, существующие между наблюдаемыми свойствами объектов и событиями, усваивает соответствующие категории и системы категорий, учится предсказывать взаимозависимости событий и проверять эти предсказания. Так, студенты при написании дипломной работы сталкиваются с проблемой выбора построения своего эксперимента. Применение моделирования при работе над дипломным проектом, при проведении эксперимента даёт возможность студентам представить «шаги» своих действий. Умение их представить, смоделировать, улучшает понимание сути эксперимента, позволяет грамотно и правильно его провести.

Осуществлять моделирование при проведении исследований возможно как в вертикальных, так и в горизонтальных плоскостях. Пошаговое моделирование эксперимента в вертикальных плоскостях обеспечивает движение вперёд, а моделирование в горизонтальных плоскостях даёт возможность более детально уточнить деятельность экспериментатора, участников исследований, студентов на том или ином шаге исследования.

Таким образом, деятельность всех участников исследований может успешно осуществляться с применением принципа визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта.

Если экспериментаторы (студенты, педагоги-практики) научатся представлять само исследование, его этапы с помощью принципа визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта, они и в дальнейшем будут охотно использовать этот приём. Моделирование экспериментальной деятельности выражает их индивидуальные возможности, создаёт пространство для проявления их креативных способностей.

Таким образом, при обосновании концепции развития экспериментальной деятельности педагогического вуза, мы взяли за основу концептуальные подходы, разработанные Р. Атахановым, Е.В. Бондаревской, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, В.И. Загвязинским, В.С. Ильиным, В.В. Краевским, Ли Якокки, М.Н. Поташником, Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, Л.Л. Редько, Е.Н. Шияновым, И.С. Якиманской. Нами так же рассматривается в качестве концептуального подход, обеспечивающий пошаговые действия при организации и планировании этапов самого эксперимента. В значительной степени определила и обосновала необходимость пошаговых действий при проведении экспериментальных исследований процедура процесса моделирования. Пошаговые действия, осуществляемые при проведении экспериментальных исследований с применением метода моделирования – это продуманная система шагов, обеспечивающая эффективность проведения экспериментальных исследований. Применение данного подхода обосновывает возможность применения моделирования при проведении исследований, как в вертикальных, так и в горизонтальных плоскостях. Пошаговое моделирование эксперимента в вертикальных плоскостях обеспечивает движение вперёд, а моделирование в горизонтальных плоскостях даёт возможность более детально уточнить деятельность экспериментатора, участников исследований, студентов на том или ином шаге исследования. В дальнейшем рассмотренные концептуальные подходы могут быть взяты за основу при разработке тех-



нологии организации экспериментальной деятельности педагогического вуза.

Далее, обоснование подхода, обеспечивающего пошаговые действия при проведении экспериментальных исследований, мы обеспечили реализацией соответствующих принципов, основным из которых является принцип визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта. Достоинствами применения принципа визуализации, формализации и замещения является следующее:

- визуализирована главная идея исследования и выделены очевидные взаимосвязи между объектами, участвующими в исследовании;

- формализованы объекты исследования и их взаимосвязи;

- построена модель исследования, замещающая реально существующие объекты исследования и их взаимосвязи;

- модель может быть дополнена, отредактирована в процессе уточнения гипотезы исследования;

- модель является индивидуальным продуктом одного человека или одной группы.

Данный принцип наиболее эффективно определяет позицию, с которой необходимо подходить к организации и планированию экспериментальной деятельности в педагогическом вузе. Организация экспериментальной деятельности с позиции принципа визуализации, формализации и замещения экспериментального объекта предполагает привлечение в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа, и информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме (ключевые слова). С помощью используемых при построении моделей зрительных образов обеспечивается создание глубокого впечатления, что существенно увеличивает осознанность и понимание исследования. При

построении моделей, отражающих пошаговые действия при проведении экспериментальных исследований с применением данного способа деятельности, идеи становятся более четкими и понятными, хорошо усваиваются связи между идеями, что даёт возможность взглянуть на рассматриваемую проблему с более высокой точки зрения, охватить его «единым взглядом», воспринять его как единое целое. Мышление исследователя становится более четким и гибким. Предлагаемый способ является дополнительным инструментом для развития интуитивных и творческих способностей, что существенно влияет на деятельность при проведении исследований.

Литература

1. Атаханов Р., Загвязинский В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. – М., 2001. – С. 40, 41, 43, 44.
2. *Большой энциклопедический словарь* – 2-е изд. – М.-СПб., 1998. – 633 с.
3. Гальперин П.Я. *Развитие исследований по формированию умственных действий*. – Т. 1. – М., 1959. – С. 448.
4. Гурье Л.И. *Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие*. – Казань, 2004. – 212 с.
5. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования*. Ростов-на-Дону, 2000. – С. 259, 286, 287, 292, 294.
6. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. – М., 1997. – С. 169.
7. *Философский словарь*. – М., 1989. – 382 с.

Сведения об авторе

Акименко В.М. – канд. пед. наук, доцент. Имеет более 50 научных публикаций и учебно-методических пособий. Сфера научных интересов – моделирование педагогических процессов.

* * *



ГОЛОГРАФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Р. Р. Магомедов, Л. С. Кутепова

Критическое отношение общества к роли, уровню и эффективности образования, повышение требований к координации между его результатами и реальными потребностями рынка труда в странах Западной Европы середины прошлого века обусловило обращение системы образования к проблематике компетентности. В рамках обозначенной проблемы определились такие факторы, как потребности в универсальном работнике, владеющем современными информационными технологиями и отличающемся творческим потенциалом, необходимость в создании общего языкового аппарата, понятного производителю (образовательным структурам), потребителю (студенту), и заказчику (работодателю) образовательных услуг, и выработке сравнимых и совместимых квалификаций для выпускников учебных заведений из разных стран. Основные направления решения задач отражены в Болонской декларации (1999 г.) и Декларации Европейской комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (2002 г.), положившим начало Болонскому и Копенгагенскому процессу.

Анализ Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., закрепляющей направления государственной политики в области образования, показывает, что, несмотря на отсутствие прямого упоминания о Болонской декларации, текст Концепции имеет определенную схожесть с положениями, отраженными в документах Болонского процесса. В других источниках, уже непосредственно ссылающихся на Болонский про-

цесс, речь идет о реализации системы мер по обеспечению участия России в Болонском и Копенгагенском процессах – повышению конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг, обеспечению возможности участия российских студентов и выпускников образовательных учреждений в системе международного непрерывного образования. Современный этап реформирования профессиональной подготовки связан с обновлением содержания и оптимизацией технологий, переосмыслением целей и результатов, разработкой и внедрением «компетентностного подхода» – российского аналога западноевропейской концепции образования, основанного на компетенциях (competence-based education, CBE – подход), где модель специалиста представляет собой определенный набор компетенций (компетентностей), которыми должен овладеть выпускник.

Однако речь идет не о переводе категориального аппарата и слепом копировании образцов, а о возможности рецепции ряда апробированных путей решения проблемы с учетом уже сложившейся в России национальной системы профессионального образования и обучения. Дело в том, что в странах Европейского союза обсуждение задач обеспечения рынка труда квалифицированными специалистами идет в рамках многостороннего социального диалога, поэтому распространенной практикой является участие социальных партнеров в разработке и принятии образовательных и профессиональных стандартов. В отечественной системе образования традиционно использовались другие инструменты включения выпускника в реальную трудовую деятельность, где формула компетентно-



го специалиста охватывала не только результаты подготовки в профессиональном учебном заведении, но и результаты различных форм «доучивания».

Так в Советском Союзе высшее образование предполагало фундаментальную теоретическую подготовку, формирование общего представления и отдельных умений выполнять виды профессиональной деятельности. Полноценным специалистом выпускник считался после пройденной в рамках распределения (целевого направления для трудоустройства), обязательной стажировки, где основное место отводилось «изучению конкретных обязанностей по занимаемой должности с целью приобретения необходимых практических и организаторских навыков» [8]. По истечении срока стажировки «молодой специалист» предъявлял отчет, отражающий «участие в научно-исследовательской и рационализаторской работе, в общественно-политической жизни коллектива» [8] и характеристику, в которой наряду с учетом степени практической подготовки рассматривалась «активность в выполнении производственных заданий и участие в общественной жизни коллектива» [8]. Таким образом, именно во время стажировки, а не в период обучения формировался тот комплекс качеств и практических умений, который на данный момент во многом совпадает с понятиями «трудовая функция» (ст. 57 Трудового кодекса Российской Федерации), «деловые качества работника» (профессия, квалификация, личностные качества, включая состояние здоровья и опыт работы по данной специальности), и «иные требования», необходимые в дополнение к типовым или типичным профессионально-квалификационным требованиям в силу специфики той или иной работы [9].

В настоящее время имеются отдельные попытки крупных компаний и образовательных учреждений реанимировать механизм наставничества и статус «молодого специалиста», в большинстве же случаев работодатель предпочитает специа-

листов с опытом работы по профессии (минимум 3 года) и соответствующими рекомендациями, и во всём этом интуитивно угадывается недоверие к дипломам и сертификатам. Поэтому компетентностному подходу отводится роль связующего звена между обучением и реальным трудом, между требованиями образовательного стандарта и требованиями жизни, базиса для внедрения системы социального партнерства в разработку перспектив профессиональной подготовки. Вместе с тем, политика его реализации потребует переосмысления традиционных институтов профессионального обучения, соотношения их с изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами европейской интеграции [4], учёта информации региональных служб занятости, мнения муниципальных органов управления образованием, бизнеса и других организаций.

Хотя категориальный смысловой аппарат компетентностного подхода до конца не сформирован, некоторые его существенные черты в отношении профессионального образования уже можно выделить. Не претендуя на полноту изложения, очертим контуры вероятностной модели, так как это тот контекст и критерий адекватности, в рамках которого сделана попытка сконструировать авторскую формулировку компетенции и компетентности, об исчерпывающей завершённости которой мы также не говорим.

Особенностью компетентностного подхода является перемещение целей с подготовки специалиста с заданным набором свойств на развитие его способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности с использованием социального опыта, элементом которого является и собственный опыт студента, к развитию его творческого потенциала и потребности в постоянном обновлении знаний, профессиональном росте, социальной и профессиональной мобильности.



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

Компетентностный подход предполагает особую организацию образовательного процесса, где усиливается проблемно-исследовательская и практико-ориентированная направленность, все виды студенческой практики приобретают прикладной характер и связаны с выполнением проектов, ориентированных на запросы работодателей, а при моделировании качества подготовки будущего специалиста позволяет учитывать интересы различных социальных групп, и судить о соответствии подготовки выпускника не по результатам включения его в реальную трудовую деятельность, а уже во время аттестационных испытаний в самом учебном заведении. А. Г. Бермус, рассматривает его как диалектическую альтернативу традиционному кредитному подходу [4], И.А. Зимняя - как рамочную конструкцию, движения от цели к результату в формально-операциональном виде, то есть в таком виде, который можно измерить на аттестационных испытаниях, А. И. Субетто же отмечает, что по своей функции к раскрытию качества образования компетентностный подход не подменяет, а дополняет системно-деятельностный, знаниевый и культуроцентричный подходы [12].

Таким образом, компетентностный подход является общей формой, планом, принципом, объединяющим цели, содержание, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов. А. Г. Бермус особо акцентирует внимание на том, что авторство моделей должно принадлежать негосударственным ассоциациям, «...осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности» [4], при этом наиболее продуктивным направлением считает разработку «на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций специалиста» [4], вследствие этого в данный момент стоит вопрос о необходимости научного обоснования соответствующих понятий.

В контексте рассматриваемой проблемы, прежде всего, обратим внимание на тот факт, что авторы употребляют как термин “компетенция”, так и термин “компетентность”, следовательно, они должны нести разную смысловую нагрузку. Так А.В. Хуторской [13], различает понятия как «заранее заданное», общее (связанное с социальным контекстом, нормами и ценностями), и индивидуальное (состоявшееся качество, характеристика личности с точки зрения когнитивизма).

Р.Н. Азаровой [1] и И.Г. Галяминой [5] компетенция рассматривается как готовность к успешному применению знаний, умений и личностных качеств в определенной области. По мнению В.С. Алмазовой и Н.И. Безруковой [2; 3], компетенции – знания и умения в сфере профессиональной деятельности [2], а компетентность – владение ими [3], грамотное их использование [2]. Ю.В. Сенько [10] подразумевает под компетентностью владение составляющими профессиональной готовности. В приведённых формулировках общая черта компетенции – готовность к профессиональной деятельности, а компетентность – владение этой готовностью.

В психолого-педагогической литературе готовность раскрывается и как предварительная настроенность на определенную форму реагирования, и как результат профессиональной подготовки. В.В. Сериков включает в педагогическую готовность установку на осознание педагогической задачи, определение способов деятельности, модели поведения, «наличие у субъекта образа структуры определённого действия» [11]. Вместе с тем, присутствие модели поведения в сознании уже означает владение действием, и в аспекте системно-деятельностного подхода знать, означает владеть [12], следовательно, владение не может быть основанием для разведения понятий, так как уже включено в готовность. В таком случае компетенция и компетентность означают одно и то же – профессиональную подготовленность.

Основой другого подхода к различению понятий является потенциальная и



актуальная деятельность (И.А. Зимняя, М.В. Литвиненко и др.). Компетенции становятся актуальными по мере накопления опыта профессиональной деятельности, тогда модель компетентности должна включать две подструктуры – компетенцию и поле профессионального опыта, и результаты профессиональной подготовки правомерно обозначать только термином компетенции.

При разграничении понятий И.А. Зимняя ссылается на теорию порождающей грамматики Ноэма Хомского, где компетенция – недоступная восприятию абстрактная синтаксическая структура, а компетентность – реконструкция этой потенции на уровне употребления [6]. Однако в основе генерирования речи лежит смысл, а в генеративной семантике нет уровня глубинной структуры, трансформация начинается с ещё незавершенной конструкции. Кроме того, в реальной деятельности одновременно активны несколько умений, которые нельзя вычленивать в чистом виде [7] поэтому установить по внешне наблюдаемым действиям, лежащим в основе образ, невозможно.

Поскольку компетентность реализуется в конкретной ситуации, где задействован определённый уровень притязаний, ценности, включается эмоционально-волевая регуляция, её структура должна быть объёмнее и сложнее компетенции. Однако Т.Е. Исаева акцентирует внимание на том, что фиксации поддаётся наблюдаемое действие, не отражающее внутренней сути компетенции [7]. Подобным же образом рассматривают соотношение компетенции и компетентности Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер, изображая их виде модели айсберга, где компетентность обозначена как «надводная часть» компетенции. Тогда компетенция значительно сложнее компетентности, и компетентность, истолкованная только как отдельные видимые аспекты компетенции, в качестве оценочной категории не будет достаточно полно и адекватно отражать результаты подготовки.

Таким образом, компетенция и компетентность понятия, неравнозначные ни по объёму, ни по структуре, ни по форме, при этом имеют общую основу, и не могут ни существовать, ни развиваться отдельно друг от друга. Их диалектику логичнее представить в виде калейдоскопа, где и компетентность, определяемая конкретной ситуацией, каждый раз модифицируется, и компетенция, реализуясь в виде компетентности, каждый раз несколько иная.

Авторское понимание сущности и соотношения профессиональной компетенции и компетентности сформировано на основе следующих положений:

- для нас сущность (в отличие от «глубокой реальности») ограничивается тем, что можно обнаружить, декодировать, измерить и передать;
- компетентность, не проявленная и актуализированная, а самостоятельно реализуемая (преобразованная) компетенция [12];
- компетенция – личностное новообразование, включает знания, опыт, модели и способы мышления [6], возникает в ходе освоения деятельности за период обучения в рамках образовательного учреждения [12] и относится к потенциальному качеству выпускника;
- элементы компетенции отбираются и структурируются при переходе в компетентность в соответствии с целью и типом конкретной ситуации.

В контексте настоящей работы компетенция рассматривается как неочевидная (вероятностная, предполагаемая) для стороннего наблюдателя, но реально существующая в сознании и проявляющаяся при определенных условиях, динамичная (способная к мобильной перестройке) информационная структура, а компетентность, фиксируемая в пространстве и времени ситуативная информационная комбинация, в которой скрыто присутствуют элементы компетенции. Поскольку в теории информации преобразование – перевод формы из одной информационной системы в другую, для наглядного представления механизма реализации



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

(преобразования, перевода) компетенции (вероятностной информационной структуры) в компетентность (ситуативную фиксируемую информационную комбинацию) авторы сочли допустимым использовать как метафору эффект голографического преобразования информации.

Следует напомнить, что голография – способ записи и восстановления изображения объекта, основанный на взаимодействии двух лучей света: луча от источника (опорной волны) и луча, отраженного предметом (предметной волны). Эффект преобразования заключается в следующем: путём наложения и на предметную волну синхронной опорной волны регистрируется голограмма (интерференционная фотография, содержащая в свёрнутом виде информацию), восстановление копии изображения происходит при освещении голограммы опорной волной. Причём, за счёт изменения угла освещения на одном и том же месте можно последовательно записать несколько изображений, а восстановить их можно путём освещения лучом, направленным под тем же углом.

Если использовать подобную аналогию то компетенцию, образующуюся за счёт интеграции знаний и опыта их применения, обусловленную личностными и индивидуальными чертами, можно обозначить как голограмму – интерференционную картину информационных новообразований. При записи такой голограммы предметной волной служит учебный материал различных дисцип-

лин, а опорной волной являются условия, при которых может формироваться и реализоваться компетенция (ситуация, в которой требуется решение профессиональной задачи или проблемы – определённым образом организованный учебный процесс, междисциплинарный экзамен, профессиональная практика, реальная профессиональная деятельность). Механизм преобразования выглядит следующим образом (рис. 1): под влиянием специально созданных или реальных условий востребованные элементы информации (академические знания и опыт, усвоенные при изучении отдельных дисциплин), структурируются, разворачиваются в мысль (идею, замысел), достраиваются адекватно предложенной ситуации и реализуются как ситуационная информационная комбинация – компетентность. В свою очередь компетентность – структура, в которой происходят постоянные изменения, служит основой для создания бесконечного калейдоскопа свёртывания и развёртывания информации.

Таким образом, под компетенцией мы понимаем личностную динамичную информационную структуру в сознании выпускника, постоянно изменяющую параметры своих элементов и их взаимодействие (корреляция, доминирование, интеграция), обладающую признаками самоорганизующейся системы (открытостью, нелинейностью, удалённостью от равновесия, способностью к самодостра-

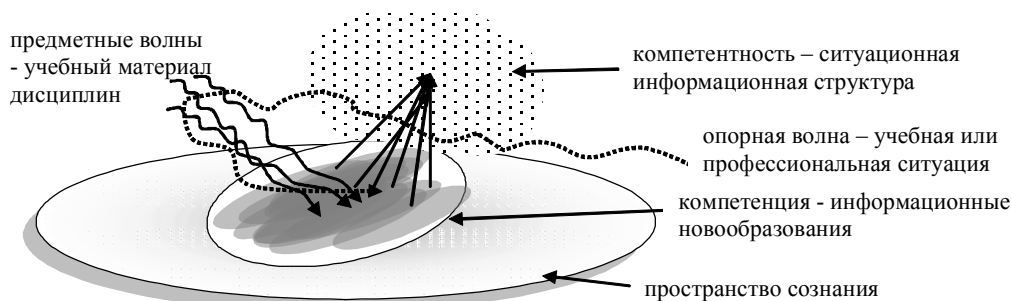


Рисунок 1 – Модель соотношения и реализации компетенции и компетентности на основе аналогии с механизмом голографии



иванию), обеспечивающую пригодность выполнять «трудовую функцию» и способность к успешной реализации в последующем самостоятельном образовании.

При формировании и развитии у студента компетенции функцией педагога является на основе активизации междисциплинарных связей, организация развивающих педагогических условий и ситуаций (предметных и опорных волн), которые будут адекватны (синхронны) будущим профессиональным функциям и задачам, а не требованиям отдельных дисциплин. Задачи по её развитию и выявлению должны отражать существенные стороны профессиональной деятельности и учитывать возможности переноса умений из одной деятельности в другую.

Компетентность как функциональная система, характеризуется активностью (способностью реагировать и оказывать воздействия на внешние условия), «целезаданностью» (создаётся и функционирует с определённой целью), гетерогенностью (каждый элемент занимает определённое место и выполняет определённую функцию). Как предмет запроса работодателя она служит показателем пригодности выпускника к работе, а как показатель эффективности образования, инструментом для измерения и оценки освоения субъектом основных элементов его содержания. Поэтому компетентность устанавливается (выявляется) на основе экспертизы конечного результата деятельности студента, или её воплощенного продукта.

Поскольку компетентность направлена на достижение конкретных целей, носит оперативный характер, она не может рассматриваться в отдельности от условий её реализации, и в её структуре должны отражаться реальные условия профессиональной деятельности. Тогда компоненты компетентности можно представить умениями осуществлять профессиональные функции, освоенными способами осуществления профессиональной деятельности, демонстрирующими пригодность к работе (например, проек-

тирование процесса обучения физическим упражнениям или воспитания психомоторных качеств), которые могут совершенствоваться путем обучения, сравниваться с предварительно разработанными стандартами, и быть оценены с точки зрения эффективности.

Показателем компетентности будет знание средств, способов, программ и наличие опыта выполнения действий, корреспондирующих с реальными ситуациями, обнаруживающиеся в решении задач и проблем, проектировании и реализации различных аспектов будущей профессиональной деятельности. Результаты должны быть наблюдаемы, фиксируемы и технологичны в измерении. Они могут быть описаны (измерены) совокупностью характеристик, определяющих эффективность решения на основании таких критериев как верность (аутентичность), оптимальность (степень умственных и временных затрат для достижения результата), результативность, устойчивость, креативность (нестандартность). Поэтому, в отличие от испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, оценка компетентности предполагает приоритетное использование более объективных методов диагностики – защиты дипломных работ, экспертизы планов, отчетов или иных продуктов профессиональной деятельности.

Однако в заключение следует отметить, что компетентность – явление целостное, и выделение отдельных её компонентов носит условный характер, допустимый лишь в той мере, в какой каждый случай выделения будет рассмотрением феномена под одним из возможных углов зрения. Каждый случай профессиональной деятельности, проявляя себя внешне как форма существования конкретного вида компетентности, при более внимательном рассмотрении оказывается реальным существованием компетентности и другого вида, поэтому окончательная её форма невозможна.



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

Литература

1. Азарова Р.Н. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода. – М., 2007.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук, – СПб., 2003.
3. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1999.
4. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – (<http://eidos.ru/journal/htm>)
5. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода (на примере направления подготовки специалистов 656400 «Природообустройство») // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М., 2004.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М., 2004.
7. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций преподавателя // Педагогика. – 2006. – №9. – С.55-60.
8. Положение о стажировке молодых специалистов, окончивших высшие учебные заведения, Утверждено Государственным комитетом Совета Министров СССР по вопросам труда и заработной платы 18 июня 1973 г. N 104-АВ Всесоюзным Центральным Советом Профессиональных Союзов 21 июня 1973 года Министерством высшего и среднего специального образования СССР 25 июня 1973 г. N 555. // http://www.lawmix.ru/docs_ccsr.php?id=5596
9. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 28.12.2006 № 63 О внесении изменений и дополнений в постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 17 марта 2004 г. № 2 «О применении судами Российской Федерации трудового кодекса Российской Федерации» // Российская газета. – 31 декабря 2006.
10. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие. – М., 2000.
11. Сериков В.В. Оценка качества образовательной деятельности школ. – Волгоград, 2000.
12. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб.-М., 2006.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования “Эйдос”, e-mail: list@eidos.ru.

Сведения об авторах

Магомедов Руслан Расулович – д-р пед. наук, профессор ГОУ ВПО СГПИ.

Кутепова Людмила Серафимовна – преподаватель ФГОУ СПО Георгиевский колледж, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук.

* * *



АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И РЕФЛЕКСИВНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ю.А. Лобейко

Для педагогики высшей школы особое значение приобретает исследование процесса становления профессионализма студентов. Это проблема широко и многосторонне рассматривалась в трудах отечественных психологов и педагогов (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Т.С. Сухобская и др.).

Формирование профессионализма есть процесс освоения специфической сферы общественного опыта. Вместе с тем, он отличается от простого усвоения знаний, умений и способов действий. Речь должна идти о таком освоении, в результате которого происходит формирование специфических профессиональных мотивов, их преобразование, соподчинение, а значит, складывание профессионального самосознания. Этот процесс всегда является эмоциональным, субъективно-творческим. Он осуществляется только в реальной жизнедеятельности человека, в которой происходит осознание собственной социальной позиции и социальной роли.

Формирование профессионализма как личностной ценности выпускника педвуза наиболее продуктивно, на наш взгляд, в рамках акмеологического подхода к педагогическому образованию.

Акмеологический подход становится особенно актуальным в связи с обострением проблемы качества подготовки студентов вуза, возрастанием роли субъектности обучающихся. Человек в акмеологии рассматривается как субъект жизнедеятельности, способный к саморазвитию и творчеству, к самоорганизации своей жизни и профессиональной деятельности.

Именно поэтому осознание студентом педвуза своей социальной позиции и соци-

альной роли можно рассматривать первым этапом на пути становления профессионализма. Подобный самоанализ позволяет обучающемуся выделить будущие профессиональные обязанности и мысленно представить последовательность действий, которые он должен выполнить, предвосхитить отношения, в которые он будет вступать, внутренне оформить стиль поведения, который он должен освоить. В ходе этого анализа обновляются мотивы, видоизменяются взгляды, пересматриваются ценности.

Осознание социальной позиции и социальной роли – это один из факторов формирования убеждений, задающих, в свою очередь, направленность педагогической деятельности.

Таким образом, формирование профессионализма неразрывно связано с развитием профессиональной рефлексии, включающей осмысление студентом своих возможностей, поиск путей профессионального роста, поиск смысла самореализации в творчестве.

С акмеологических позиций сущность формирования профессионализма заключена во внутриличностном процессе – в становлении убеждений и профессиональном самосознании как внутренних регуляторов профессионального поведения и деятельности.

Важным условием, способствующим становлению профессионализма будущего педагога, является образовательная среда вуза, ее ориентация на личностные приоритеты подготовки специалиста.

Превращение профессионализма в личностную ценность студента со всей очевидностью требует разработки нового педагогического сопровождения субъектного развития обучающихся в образовательной среде вуза.



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

На сегодняшний день в педагогических исследованиях акмеологической направленности рефлексия исследуется в контексте роста учителя на пути к его профессиональному «акме». Так, О.С. Анисимов выделил такие уровни профессионально-педагогической деятельности:

- 1) становление деятельности;
- 2) успешное выполнение фиксированной нормы;
- 3) выполнение нормы с адекватной рефлексией;
- 4) рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы (перепроектирование способов педагогических действий);
- 5) соучастие в рефлексивной постановке или рефлексивном снятии проблем;
- 6) полная рефлексивная самоорганизация. Как видим при данном подходе возможность перехода педагога на следующий, более высокий уровень профессионально-педагогической деятельности, связан с развитием педагогической рефлексии.

Большой интерес также представляет исследование Ю. Кулюткина о подходах к критериям сформированности педагогической рефлексии. При этом выделяется деятельностный подход. По мере развития рефлексивных механизмов у индивида формируется особый когнитивный опыт, предполагающий совокупность текущих интеллектуальных процессов, а также интегративных процессов. Таковыми, в частности, являются метакогнитивные умения, а именно: умение оценить, что я как ученик знаю, но «чего я еще не знаю» поставить перед собой учебную задачу; составить план ее решения; организовать поисковые действия; критически оценить полученный результат; осмыслить собственные действия (правильные и неудачные) по выработке решения. Не менее важным является диалоговый подход. По мере включения в разнообразные формы групповых решений человек осваивает культуру совместной деятельности: работу «в команде»; умение ставить вопросы

и отвечать на вопросы товарищей; способность быть терпимым к разным точкам зрения; находить точки соприкосновения между участниками диалога; быть открытым как в выражении своего мнения, так и в обсуждении смысла высказываний других участников дискуссии. Наконец, личностный подход т. е. рефлексия, объектом которой становится целостная личность, направлена на познание собственного «Я». Она позволяет человеку осознать: необходимость поиска личного смысла жизни; систему своих ценностных ориентации, установок и нравственных норм; свои интеллектуальные силы и возможности; необходимость поиска своего места в жизни – такое, которое бы дало возможность человеку осуществить самореализацию (самоактуализацию, самоуважение) [2:38].

Следует отметить, что последнее десятилетие характеризуется явным интересом к проблеме рефлексии в педагогической деятельности. В докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» подчеркивается, что образование обеспечивает возможность каждому «понять другого во всем его своеобразии», но для этого следует начать с того, чтобы «научиться понимать себя, предпринимать внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самокритике» [3:18].

Это актуализирует проблему формирования рефлексивной среды в педагогических учебных заведениях.

Педагогическая рефлексия связана с особенностями содержания педагогической деятельности, с опытом собственной работы (педагогическим опытом) и направлена как на собственную деятельность и деятельность коллег, так и на деятельность учащихся.

Ключевыми характеристиками педагогической рефлексии, по мнению Ю.Н. Кулюткина, являются отношения к собственной деятельности:

- осознание собственного педагогического опыта;



- выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности;
анализ изменений, происходящих в современном образовании [2:13].

По нашему мнению, указанные характеристики педагогической рефлексии могут являться характеристиками рефлексивной среды вуза, ориентированной на формирование рефлексивных умений будущих учителей, помогающих им «пережить» осознаваемые достоинства и недостатки собственной личности, адекватно самоопределяться в обстоятельствах и сообразно отношению к ним программировать свои изменения.

Для будущего учителя особую актуальность приобретает развитие рефлексии как стержневого профессионального и личностного качества, способного не только в период получения образования, но и в течение всей последующей жизни поддерживать его активность и будировать его целеустремленность к личностному росту, достижению высокого уровня профессиональной компетентности.

Анализируя стратегические задачи обновления современной школы, петербургские ученые выделяют пять групп задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение учащимися целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [3:10].

Следовательно, образовательный процесс в педагогическом вузе должен быть направлен на содействие будущему учителю в овладении способами решения пяти групп задач, посредством создания

рефлексивной среды вуза. В рефлексивной среде вуза должны создаваться условия, способствующие осмыслению будущим учителем собственного педагогического опыта рефлексии, дающие возможность пересмотреть его основания, перепроектировать способы педагогических действий. Опыт рефлексии накапливается в процессе повторяющихся действий, соотнесения знаний о себе и своих возможностях, предполагаемых возможных изменениях в окружающей действительности и самом себе. Наличие рефлексивной среды вуза предполагает формирование умений у будущих учителей обнаруживать проблемные ситуации в своей профессионально-педагогической деятельности в период педагогической практики, возникающие при несовпадении целей и результатов педагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

Создание рефлексивной среды обучения педагогического вуза предполагает использование рефлексии в различных формах:

- ведение педагогического дневника;
- работа над учительским «Портфолио»;
- написание эссе на темы «Мое педагогическое кредо», «Я современный учитель» и т. п.;
- рефлексивный анализ уроков.

Применение аутентичного оценивания в образовательном процессе требует новых педагогических подходов со стороны преподавателя. Преподаватель занимает иную позицию, он не только контролирует и оценивает, как при традиционных формах, но и организует, консультирует, помогает обучающемуся, оказывает содействие в становлении профессиональной компетентности будущего учителя. При этом можно выделить новые позиции преподавателя, которые заключаются в сопровождении и поддержке рефлексивной деятельности студента. Это прежде всего: педагог-консультант, консультирование которого сосредоточено на решении конкретной проблемы; педагог-модератор, деятель-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

ность которого направлена на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей; педагог-тьютер, деятельность которого направлена на оказание помощи студентам в осуществлении обратной связи в процессе выполнения заданий. Деятельность педагога-консультанта и педагога-тьютора направлена на работу с субъектным опытом обучающегося [3:31-32].

Важно отметить, что меняется и характер образовательной деятельности студента. Теперь студент не только выполняет те или иные задания преподавателя, но и особенно значимо, самостоятельно собирает материал, анализирует, оценивает и представляет свои работы. Таким образом, при аутентичном оценивании по-иному распределяются роли, чем при традиционном оценивании.

Внутренним механизмом аутентичного оценивания является рефлексия собственной образовательной деятельности, образовательных результатов и личностных достижений. Преимущество такого подхода к обучению студентов связано с возможностью формировать не только традиционно исполнительские качества, а что является более ценным – возможность развития их активности, самостоятельности и творчества. Таким образом, результатом при системном использовании аутентичных видов оценивания в образовательном процессе является компетентность в сфере саморегуляции и самоорганизации, адекватная самооценка.

В качестве базовых компонентов рефлексивной среды можно выделить: рефлексивную позицию будущих учителей как основу их профессионально-педагогической деятельности; систему содействия и педагогической поддержки всех студентов; обеспечение атмосферы сотрудничества.

Таким образом, рефлексивная среда вуза является комплексной характеристикой, в которой отражены: высокий уровень педагогической рефлексии будущего учителя, его способность к осознанию педагогического опыта, самоанализу и

саморегуляции педагогической деятельности. Рефлексивная среда вуза в целом – важный фактор профессионального становления будущего учителя, условие раскрытия его личностного потенциала.

Нельзя не согласиться с В.З. Вульфовым и В.Н. Харькиным в том, что «профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального, т. е. применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия».

Можно с уверенностью сказать, что в данном случае рефлексия выступает как технология самодиагностики успешности и эффективности педагогических действий преподавателя, как средство гибкого реагирования на то или иное педагогическое явление, жизненную ситуацию.

Можно ли научиться рефлексировать? Если мы рефлекссию рассматриваем как педагогическую технологию, то можно попытаться определить условия и этапы «научения» рефлексии.

Основные условия овладения технологией рефлексии:

- желание педагога работать с высокой самоотдачей;
- любовь к педагогической деятельности;
- умение «подключать» свой внутренний голос;
- психологическая готовность к самоанализу и анализу своих действий;
- наличие ответственности за результаты педагогической деятельности;
- стремление к профессионализму;
- определенная развитость внутреннего мира (чуткость, тонкость натуры, совестливость);
- знание и понимание смысла вербальной и невербальной информации, получаемой извне.

Таким образом, одним из приоритетных направлений современной педагогической деятельности становится формирование рефлексивных умений для



подготовки конкурентоспособной личности выпускника, готовой к непрерывному самообразованию.

Проблема формирования мотивов самообразования и рефлексивной деятельности личности будущего специалиста представляется актуальной в связи с новой концепцией общего образования. Как отмечает В.М. Филиппов: «Новые стандарты школьного образования призваны обеспечить личностную ориентацию содержания, его направленность на деятельность и формирование ключевых компетенций, усиление воспитательного потенциала и социально-гуманитарного развития учащихся». В Федеральной программе развития российского образования четко сформулирована задача: «Надо готовить специалистов, умеющих работать с процессами образования и развития, владеющих способами оформления собственных оригинальных методик и технологий, умеющих *рефлексировать* собственную педагогическую мыследеятельность, умеющих работать с участниками образовательного процесса любого возраста и любого социально-психологического статуса».

Таким образом, понятие рефлексивная компетентность можно сформулировать следующим образом *это способность (готовность) управлять мыследеятельностью, направленной на самосовершенствование и саморазвитие своей деятельности и деятельности других.*

Однако любая деятельность, самообразовательная и рефлексивная, невозможна без творчества, так как творчество пронизывает все виды деятельности, обеспечивая ее новое, более высокое качество.

В педагогике и психологии термин «творчество» рассматривается в контексте понятия «творческая деятельность», поскольку любая деятельность может включать в себя элементы творчества (Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалев, Б.Д. Парыгин, В.А. Просецкий, П.А. Рудик [3, 5, 7] и др.). В результате этого творчество понимается как «производное интеллекта, прелом-

ленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует его проявление» [1:23].

П.К. Энгельмейер в работе «Теория творчестве» в составе творческого процесса выделяет: желания, основанные на интуиции и порождающие замысел; знания и рассуждения, на основе которых вырабатывается схема или план выполнения творческого действия; умения, на основе которых конструктивно выполняется творческий замысел.

Таким образом, в контексте нашего исследования можно сформулировать понятие творческая компетентность: *это способность (готовность) к изменению и преобразованию себя средствами творческой деятельности, направленной на повышение и интенсификацию эффективности процессов «самости», среди системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.*

Исходя из выше изложенного, можно определить, что творческая самообразовательно-рефлексивная компетентность – *это высшая интегральная способность (готовность) мобилизовать организованные в систему знания, умения и личностные качества личности, направленные на повышение и интенсификацию эффективности процессов «самости»: самопознание, самоопределение, самоуправление, самореализация и самосовершенствование, саморазвитие.*

Педагог, умеющий занять позицию «над» своей профессией, «над» самим собой, способный к проявлению творческой активности, инициативы и самостоятельности готов, к инновационной деятельности в школе.

Литература

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под. ред. В. А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004. – 392 с.



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

2. Костенко С.С. *К вопросу о внутриличностных факторах саморазвития студентом компетенции жизнеутверждающей адаптации // Высшее образование сегодня.* – 2008. – №8.

3. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. *Образовательные технологии и педагогическая рефлексия.* – СПб., 2003. – 48 с.

4. Лобейко Ю.А., Тарасова С.И. *Психолого-педагогические основы работы преподавателя вуза: Курс лекций.* – М., 2003. – 376 с.

5. Лю Ялинь. *О неотложности интеллектуального и эмоционального воспитания в вузах // Вестник хунаньского профессионального технического института средств массовой информации.* – 2004. – №1. – С.115-116.

6. *О гигиеническом образовании будущих педагогов // Высшее образование в России.* – 2008. – №2. – С. 166-167.

Сведения об авторе

Лобейко Юрий Александрович – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой андрагогики ГОУ ВПО СГПИ.

Имеет 189 научных публикаций, в том числе 6 монографий, 128 учебных пособий, 22 из которых с грифами Министерства образования Российской Федерации, Министерства сельского хозяйства Российской Федерации и УМО, 60% научных трудов опубликованы в Московских издательствах и центральных журналах.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.В. Шипилова

Требования современного общества, нацеленные на духовное оздоровление и личностный рост молодого поколения, формирование у них системного мышления, профессиональной культуры, предпринимательской и творческой активности, самостоятельности и высокой ответственности за результаты труда, воспитание потребности в постоянном обновлении полученных знаний, вступают в противоречие с реальным положением дел в высшем профессиональном образовании.

В настоящее время современная Россия особенно остро нуждается в услугах квалифицированных психологов, поскольку переживаемые страной экономические, социальные и политические проблемы целиком легли на плечи населения, подрывая в людях чувство безопасности и уверенности в завтрашнем дне, обострив их личные и семейные проблемы. Потребность в психологической помощи испытывают старики, беженцы, безработные, малообеспеченные люди, а также лица, пострадавшие в военных конфликтах, террористических актах, экологических катастрофах, землетрясениях и других экстремальных ситуациях. Многократно возрастает необходимость семейных консультаций, работы детских и подростковых психологических служб, медико-педагогических и психокоррекционных учреждений, осуществляющих реабилитацию инвалидов и детей с физическими и психическими нарушениями развития. В настоящее время в стране организовано менее 100 детских психолого-медико-педагогических консультаций, хотя известно, что потребность в них постоянно растет [14].

Психологически грамотная работа средств массовой информации способствует формированию в общественном сознании базовых психологических ценностей и установок, характерных для граждан цивилизованного общества: принципов гуманизма, демократии, законности, здорового образа жизни, защиты окружающей среды и т.д. Все эти задачи под силу выполнить лишь высококвалифицированным специалистам-психологам, обладающими глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющим практическими умениями и навыками. К сожалению, таких специалистов в нашей стране по-прежнему недостаточно [14].

В настоящее время профессия психолога уже встала в ряд самых престижных в нашей стране, вовлекая в сферу своей деятельности не только педагогов, но и врачей, психотерапевтов, психоаналитиков, бизнесменов, политиков. Сами психологи называют XXI век – веком психологии, а работа психолога, бесспорно признается нужной и важной даже самими рьяными ее противниками.

Профессия психолога – новый выделившийся лишь во второй половине XX века род профессиональной деятельности.

Появление профессии психолога было связано с социальными задачами максимального использования индивидуальных ресурсов человека в трудовой и учебной деятельности: человек должен был хорошо работать и хорошо учиться.

По существу, психолог на заре существования этой профессии начинал работать с одной из важнейших характеристик индивидуальной жизни – с характеристикой перспективы личного развития.

Сегодня перед психологами встала трудная и ответственная задача *теоре-*



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

тического переосмысления роли господствовавшей в нашей стране идеологии в развитии и самом существовании психологической науки.

Буквально на наших глазах психология превращается в одну из самых массовых и необходимых профессий в нашей стране. На фоне не востребоваемости многих специалистов и других проявлений развала российской науки отмечается неуклонный рост численности психологов и психологических служб, большого спроса на их услуги.

Теоретический анализ научных источников показал, что высшее профессиональное образование рассматривается как этап *конструирования, проектирования, испытания, производства, технологии, этап овладения логической структурой науки и учебной дисциплины*, этап перехода в сферу профессиональной деятельности, либо в область фундаментальной науки, либо в сферу административного управления [5].

Наиболее полно проблемы современного высшего профессионального образования, в том числе и педагогического, раскрыты в работах В.А. Адольфа, А.Н. Атрашенко, А.П. Валицкой, Б.С. Гершунского, Э.Н. Гусинского, Р.Х. Гильмеровой, В.А. Дмитриенко, С.Б. Елкановой, Е.И. Исаева, А.А. Касьяна, Е.А. Климова, А.Д. Копылова, А.К. Марковой, В.И. Слободчикова, Н.В. Самоукиной, С.Д. Смирнова, В.Д. Шадрикова и др.

В настоящее время многими педагогами, психологами, философами признается, что высшее образование – это то, что приобретается человеком не только сознательно, на «последнем этапе учения» (в вузе), но и в процессе всей его жизненной деятельности. В современном обществе все более заметно заявляет о себе тенденция к переходу от образования «на всю жизнь» к непрерывному образованию «через всю жизнь» [13]. Поэтому сегодня, как никогда, на первый план выступают проблемы *самоконтроля, самовоспитания, саморазвития*, все то, что ориентирует личность студента на *волевою внутреннюю регуляцию*.

Проблема дефицита кадров усугубляется отсутствием адекватных программ обучения психологов в существующих вузах. На психологических факультетах университетов и пединститутах зачастую преобладает академический подход, который оставляет студентов, по сути, не подготовленными к практической работе. Во вновь созданных частных психологических вузах, напротив, студенты не получают должной теоретической подготовки.

Как правило, прекрасно зная свой предмет, молодые специалисты часто сталкиваются с большими трудностями в общении. Можно отметить, что выпускники педагогических вузов не владеют в достаточном объеме как *общегуманитарной*, так и *профессиональной культурой*. В современных социокультурных условиях все более заметно проявляются *безкультурность* и *бездуховность* нашего общества.

В исследованиях Б.С. Гершунского подчеркивается, что образовательно-воспитательные, гуманитарные по своей природе цели высшего профессионального педагогического образования, а именно трансляция из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их национальном и общечеловеческом понимании, на современном этапе своего развития в лучшем случае либо декларируются, либо, в худшем случае, игнорируются вовсе [2].

Следует также отметить и тот факт, что в теории и практике преподавания учебных предметов в вузе все еще существует такой стереотип, как «овладение знаниями», а не культурой труда, поведения, профессиональной культурой и т.д. Нередко преподаватель полагает, что цель обучения достигнута, если студент усвоил установленный программой определенный минимум знаний. Результат же, как правило, совсем иной: у выпускников не развито логическое и критическое мышление, нет личности будущего профессионала, есть просто человек, имеющий хорошие знания по учебному предмету.



В изученной литературе по профессиональному образованию педагоги, психологи, философы (Ю.Н. Березин, Р.А. Берулава, Н.С. Болотнова, Е.И. Горбачева, А.Б. Орлов, С.Д. Смирнов, Ю.В. Сеньков и др.) указывают на то, что важнейшей способностью, которую студент должен приобрести в педагогическом вузе считается *способность учиться*, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском непрерывном образовании. «Научиться учиться – это важнее, чем просто усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают» [15:154]. Поэтому новой функцией образования можно признать функцию «быть генетической матрицей общества, субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию *самостоятельности и ответственности личности*» [1:66].

Нельзя не согласиться с точкой зрения, высказанной П.И. Пидкасистым, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым и другими методологами современного образования о том, что обучение в вузе только тогда можно считать эффективным, когда знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты, являются для них *личностно-значимыми*. Лишь тогда они обуславливают «формирование у студента целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной деятельности» [13:74].

Вслед за Б.С. Гершунским хотелось бы отметить, что главная задача образования XXI века состоит «в проблеме гармоничного единения Знания и Веры, их мировоззренческого синтеза, возвращения Человеку понимания Смысла его жизни, Веры в свое уникальное предназначение и Знание путей наиболее полной жизненной самореализации» [59:15]. Однако трудность решения данной задачи усугубляет то, что, в конечном счете, причиной всех

негативных процессов, происходящих в мире и в образовании, является все же сам человек, «утративший способность активно противостоять Злу во всех его проявлениях, потерявший Веру в нравственные, духовные ценности Мира и Смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров и не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в образовании» [2:14]. Кризисы, как показывает культурно-исторический опыт, совершаются вначале в сознании членов общества, а затем уже в реальности [10:16].

Поэтому сегодня *профессионализм, компетентность, духовность, культура* становятся главными ориентирами системы образования, а реалиями современных форм образования являются: *«рост и развитие, деятельность, интерес, свобода, потребность учащихся, целостная личность, социальное и эмоциональное согласование, школа-вуз как сообщество»* [3:110].

Подготовка психологов для работы в современной России за последние годы претерпела существенные изменения.

Прежде всего, психолог должен быть *практиком*. В этом, как указывает В.Я. Ляудис, и заключается противоречие в подготовке психологов [8].

Считая психологию как прикладной, так и фундаментальной наукой, многие выпускники психологических факультетов, имея небольшой опыт практической работы по своей специальности, не владеют навыками многих необходимых техник и технологий профессиональной деятельности психолога. Чтобы психолог мог профессионально расти в будущем, уже на первых шагах карьеры он должен быть подготовлен с опережением, с учетом новых требований времени.

Профессионализм практического психолога может характеризоваться:

- высокой стабильной продуктивностью и эффективностью деятельности;
- высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности;



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

- оптимальной интенсивностью и напряженностью труда;
- высокой точностью и надежностью деятельности;
- высокой организованностью;
- низкой опосредованностью (как зависимостью от внешних факторов);
- креативностью;
- возможностью развития субъекта труда как личности;
- направленностью на достижение положительных социально значимых целей [4].

Сущность непрерывного развития профессионализма практического психолога состоит в образовании интегративного системного единства профессионального и личностного развития, успешность которого зависит от формирования и развития профессионально важных качеств личности человека. Профессионально важные качества формируются в результате профессионализации из психологических качеств личности и обеспечивают высокую стабильную продуктивность и развитие профессиональной деятельности.

Идеальный психолог «должен иметь высокие (общие) умственные способности», «любит совместные действия, подчиняет интересы (своей) личности групповым интересам», «выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку» [12: 9]. К непрофессиональным характеристикам Р.В. Овчарова относит: незрелость личности, неразвитое мышление, низкий уровень общей культуры, отсутствие эмпатии, заторможенность, плохую сопротивляемость стрессу, потребность в гиперопеке и т.д. [12].

Т.В. Заморская [6] выделяет три блока, в совокупности отражающие профессиональную направленность деятельности психолога, что в полной мере характеризует и профессиональную направленность психолога:

- социально-нормативный: знания нормативно-правовых документов, закономерностей поведения и особенностей деятельности субъектов пространства взаимодействия, особенностей организа-

ции службы практической психологии, знание показаний и ограничений деятельности с опорой на этический кодекс психолога, умения планировать и организовывать профессиональную деятельность по определенному алгоритму;

- психолого-педагогический: знания закономерностей психического развития человека, психологических особенностей профессии психолога и различных специальностей; владение эффективными способами, методами и приемами осуществления деятельности; умения и навыки проведения диагностико-коррекционной и развивающей работы;

- концептуально-психологический: знания особенностей восприятия и понимания человека человеком, особенностей поведения и отношений людей, включенных в различные группы; знания, умения и навыки установления эффективного взаимодействия; знания собственных профессиональных и личностных особенностей и умение их использования с целью повышения эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность психолога в целом определяется устойчивостью функционирования ценностно-смысловой сферы его личности. Профессиональная деятельность психолога, характеризующаяся как деятельность «нелинейного типа», протекает в условиях каждый раз заново обнаруживаемого, переживаемого и интерпретируемого смысла профессиональных действий и деятельности в целом. Поэтому для профессии психолога профессиональной нормой является постоянная норма-выбор [7]. Профессиональная деятельность психолога является незавершенной, неопределенной, «открытой» ситуацией. Психолог действует в потенциально неустойчивой системе, которая представляет определенную опасность самому специалисту от эмоционального напряжения и дискомфорта до стрессовых реакций, вплоть до ухода из ситуации, а иногда и из профессии. Поэтому сформированное ценност-



но-смысловое ядро профессиональной направленности психолога является охраняющим и спасительным конструктом его внутреннего мира.

По мнению В.Я. Ляудис, первой проблемой в области психологии является подготовка преподавателей психологии, «подкованных не только с точки зрения научного понимания проблем образования, но прежде всего психолого-педагогического понимания – *как учить, чему учить, какие стратегии избирать*» [9].

Общеизвестно, что среди преподавателей психологических наук можно встретить физиков, математиков, филологов, закончивших какие-либо курсы, не имеющих высшего психологического образования, выучивших психологию лишь по книгам и учебникам психологии.

Вторая сложность заключается в том, что на огромное поле психологического образования вышли разные научно-психологические школы. При этом случается, что психологи, выдерживая обособленную «агрессивную» позицию – «наша «школа» лучше всех», вносят эту разобщенность в систему образования. «Нужно уметь принимать и понимать другие точки зрения, другие позиции, другие методологические устремления, ассимилировать их, обогащая свои школы и раздвигать границы собственного мышления, избавляться от догматизма, иначе наше психологическое образование погибнет» [9]. Таким образом, проблема формирования толерантного мышления как важнейшего условия нахождения компромиссов, преодоления конфликтов – одна из актуальнейших проблем для современной психологической и педагогической теории и практики. Особенно значима эта проблема для формирования личности психолога, так как объектом его деятельности выступает человек со своей эмоционально-волевой сферой, познавательным потенциалом, потребностями.

Третья проблема тесно связана с первой, и касается создания системы непрерывного *психологического образования*

преподавателей психологии, практических психологов, учителей средних школ, преподавателей вузов. И наконец, переобучение, переподготовка практических психологов – это еще одна задача, стоящая перед психологией, которая точнее формулируется как расширение психологического пространства приложения сил профессионалов-практиков.

Таким образом, необходимость в подготовке психологов объясняется реформационными изменениями образовательной системы, сменой педагогической доктрины и формированием общероссийской концепции гуманизации и гуманитаризации образования. На это указывают исследования Ю.А. Афонькиной, Р.А. Берулавы, А.В. Брушлинского, А.И. Донцова, В.Я. Ляудис и др.

Целью деятельности педагогических коллективов вузов, которые готовят психологов, является введение в образовательные учреждения *профессионально подготовленных, гуманистически и демократически ориентированных педагогов-психологов, исповедующих идеалы гуманистической этики и гуманистической психологии, способных к преодолению тоталитарных и авторитарно-коллективистских установок в обучении и воспитании новых поколений граждан России*.

Работая с будущими психологами, преподаватели вузов готовят специалистов, на плечи которых ляжет ответственность за души и судьбы будущих поколений. В таком контексте значимыми и актуальными являются слова из клятвы психолога, которая содержательно согласуется с этическим кодексом практического психолога, в основе которого лежат принципы добра, выбранные всей общечеловеческой культурой. Кодекс психолога основан на нормах не права, а морали. Источниками своего кодекса психологи называют философию, религию, культуру, народные традиции, обычаи. Подобные кодексы разработаны и существуют уже много лет в США, Германии, Испании [11]. Наряду с Кодексом Психолога, не меньшую важность име-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

ет Кодекс Психолога в Образовании (концепция 3-4), положения которого определяют основные направления подготовки данных специалистов в педагогическом вузе. Этические принципы и нормы этого документа являются ориентирами для работы преподавателей всех учебных предметов в педагогическом вузе.

Для достижения данного результата необходимо, чтобы студент-психолог, выходя из вуза, имел не только прочные знания по своему предмету, но и хорошую *общекультурную подготовку*, владел необходимым набором *личностных качеств*, не забывая о том, что *духовное* в человеке самопроявляется, благодаря его *“вращанию в культуру”*.

В литературе по проблеме профессиональной подготовки педагога-психолога для современной системы образования (А.Г. Асмолов, Е.Д. Божович, Г.М. Белокрылова, Е.И. Горбачева, И.В. Дубровина, А.И. Донцов, И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис и др.) предлагается решать данную проблему в основном через работу на занятиях по предметам общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки. Циклы общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, а также естественнонаучные дисциплины, которые можно и нужно использовать при формировании *профессионально важных качеств* будущих психологов, остаются, как правило, вне поля зрения педагогов, психологов, методистов и преподавателей-предметников. Необходимо отметить, что *все знания*, которые студент приобретает в вузе, влияют на его дальнейший профессиональный рост. При подготовке будущего специалиста каждый учебный предмет в вузе должен содержать научную информацию, необходимую для прикладного применения ее в деятельности будущего профессионала, что будет способствовать выработке важных качеств компетентности специалиста. В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что преподавание любого учебного предмета в вузе

следует проводить в *контексте будущей профессии* студентов. Это связано с тем, что цели и задачи конкретной учебной дисциплины определяют и *уточняют общие цели образования современного человека*, ориентированы на развитие индивидуальных свойств и на профессиональный и личностный рост студента.

Таким образом, в ходе теоретического анализа нашего исследования выявлены некоторые проблемы состояния психологического образования в системе высшей школы:

1. Традиционно психологическое образование выстраивается по парадигме усвоения студентами объектно-ориентированных знаний из различных разделов фундаментальной психологической науки, что не позволяет им формировать целостное и синергетическое представление на возникающие психологические проблемы и способы их разрешения.

2. Обнаруживается фактическая эклектичность всех основных учебных курсов в психологическом образовании.

3. Наблюдается «оторванность от реальной практики» (предстоящей практической деятельности) выпускников психологических факультетов в области их *теоретической вооруженности*. А также «оторванность от теории» в области их *практической вооруженности*. Таким образом, можно назвать сложившуюся модель подготовки психологов вербально-техництской парадигмой психологического образования.

4. Важнейшим компонентом всей современной образовательной практики является репродуктивно-пассивный характер усвоения знаний в готовом виде.

5. Дисциплины психолого-педагогического цикла не обеспечивают формирования профессиональных умений организации самообразовательной и научно-творческой деятельности студентов на должном уровне. В основе данного явления выступает отсутствие у будущих психологов практического опыта применения полученных в вузе знаний в усло-



виях реальной практики, отсутствие «пробы пера».

Выше названные проблемы организации психологического образования не способствуют формированию творческих способностей у будущих специалистов-психологов и актуализирует поиск и создание специальных психолого-педагогических условий для решения данной задачи.

Литература

1. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования. – М., 2002. – С.66-72.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. – М., 1998. – 432 с.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2000. – 224 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.-Воронеж, 2004. – 752 с.
5. Дмитриенко В.А. Теория и методика профессионального образования. – Томск, 1999. – 79 с.
6. Заморская Т.В. Психолого-педагогические основы деятельности специалистов в особых условиях: Дис. д-ра психол. наук. – М., 1994. – 421 с.
7. Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования: Дис. д-ра психол. наук. – Белгород, 2002. – 487 с.
8. Ляудис В.Я. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели // Вопросы психологии. – 1998. – №5. – С.148-153.

9. Ляудис В.Я. Психологическое образование в России, итоги и задачи // Психологическая газета. – 1998. – №12/39. – С.8-9.

10. Москатова А.К. Развивающее обучение: антропологические аспекты. Учебно-методическое пособие. – М., 2001. – 92 с.

11. Назимов И.Н. Профессиональная профориентация и профотбор. – Киев, 1999.

12. Овчарова Р.В. Гуманизация целостного педагогического процесса как цель психологической службы образования // Практическая психология образования: опыт и проблемы. Сб. научных трудов. – Курган, 1999. – С.4-9.

13. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999. – 354 с.

14. Рубцов В.В., Марголис А.А. Стратегия развития высшего психологического образования // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С.57-67.

15. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2005 – 400 с.

Сведения об авторе

Шипилова Евгения Валерьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры андрагогики ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – творческие способности в работе педагога и психолога. Количество публикаций – 22.

* * *



ДУХОВНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Г.В. Рыбина

Духовность – одно из опорных понятий современного русского языка. Словари советского времени относили его к архаичной лексике. Наука также не дает однозначного ответа на вопрос, что же следует понимать под «духовностью». Академический (4-томный) словарь русского языка атрибутирует это слово как «книжное, устаревшее»; при этом о религиозной составляющей в толковании не упоминается вовсе. В словаре Даля слово «духовность» присутствует в единственном значении: «состояние духовного», а в толковании прилагательного «духовный» Даль не проводит четкой границы между «нравственным состоянием» и мировоззрением («все умственные и нравственные силы человека, ум и воля»), выделяя лишь религиозную составляющую.

Поиск ответа на вопрос – что есть духовность, – не так прост, как представляется. Главная причина, вероятнее всего, скрывается в природе самой духовности, в ее чрезвычайной сложности, говоря словами С.С. Аверинцева, в патетичности и расплывчатости данного феномена. Любой человек, который решится высказать свое суждение насчет того, какова сущность и природа духовности без предварительного уточнения содержательных границ исследуемого явления, выяснения его внутренних параметров, истоков и онтологических оснований, рискует очутиться в безбрежном пространстве. Частных смыслов – настолько широким и неопределенным является данное понятие. Целостность осмысления духовности как бы ускользает, духовность с удивительной настойчивостью демонстрирует свою особую «строптивость», каждый раз выходя в своих проявлениях за рамки предлагаемых

«окончательных» и «верных» определений. В этом отношении Ю.С. Черкинский утверждает, что данная проблема проста в своем величии, загадочна во всеобщем проявлении к бесконечному многообразии [1]. Субъективное начало в человеческой духовности – активное, деятельное, целеполагающее и сознающее самое себя, свободное, имеющее возможность выбора и в силу этого уникальное, принципиально неповторимое и незаменимое. Однако это не дает право абсолютизации тождества духовности с внутренним миром человека, пусть даже в его самом совершенном виде, гармоничном и активном состоянии отточенности содержания и форм. Ведь духовность это еще и ее внешние закономерные проявления, выраженные в нравственно-правовом, эстетическом и религиозном образе жизни. «Человеческая жизнь, – пишет В.И. Мурашов, – не ограничивается внутренней, деятельностью духа. Поэтому внутренняя идея (понятие) духовности, как творческая основа жизни, должна породить из себя внешнюю форму своего объективист существования – совокупность всех общественных отношений, организованных в семью, гражданское общество и государство – всеобщий способ свободной жизнедеятельности народа и стать тем самым действительной идеей – единством внутренней и внешней духовности. Вне социальной действительности духовность-абстракция» [2].

Общетеоретические и методологические аспекты духовности рассматриваются в работах С.С. Аверинцева, Р.Г. Апресяна, М.М. Бахтина, В.С. Барулина, Н.К. Бородиной, Г.Э. Бурбулиса, Л.П. Бугеовой, И.Г. Васильевой, Ю.П. Вяземского, Б.С. Галимова, А.А. Гуляева, М.С. Кагана, А.А. Какурина, В.И. Ксекофонта, В.Е. Кемерова, А.А. Королькова, А.Д. Косичева, С.Б. Крымскою, В.А. Кутырева, В.А. Лекторс-



кого, Р.Л. Лившица, А.Ф. Лосева, А.В. Лукьянова, Г.П. Меньчикова, К.М. Никонова, Г.В. Платонова, И.В. Силуяновой, А.Г. Спиркина, П.В. Симонова, А.Л. Семенова, О.А. Семеновой, В.Г. Федотовой, З.В. Фоминой, Т.З. Холостовой и других.

Духовность, духовная культура, духовные общества, духовные учителя, духовные музыка и пение, духовная литература, духовные служения, духовные проповеди и молитвы, духовные проявления и дары, духовная жизнь. Это далеко не полный перечень явлений, претендующих на высокий эпитет духовности. В сущности, вся история развития человеческой мысли, история культуры, религии и философии — это усиленный, хотя часто безуспешно-ложный, поиск некоего духовного эталона для подражания и сравнения, поиск настоящей жизни и гармонии, поиск духовного опыта, поиск общения с духовно одаренными людьми. В понимании существа духовного мы исходим из общих фундаментальных положений: духовное — атрибут человека, чья жизнь и деятельность разворачивается и осуществляется через диалектику биологического, социального и собственно духовного на основе той или иной культурно-исторической практики. Именно в ходе последней становится возможным становление сущностных сил человека: интеллектуальных, психофизических, творческих, профессиональных, коммуникативных и т.д. Обращение к генезису представлений о духовном позволяет в определенной мере подтвердить как гипотетическое, как бы оно ни понималось: «идея», «дух», «сознание», «мышление», все эти понятия сближает одно: духовное в них определяется как нечто, что помогает человеку осознать целостность собственного бытия во множественности проявлений диалектики объективной и субъективной реальности. Духовность как особое отношение к миру проистекает из осознанного или неосознанного убеждения в том, что в мире есть Нечто более высокое, чем материальные ценности, чем то, что может быть проверено эмпиричес-

ким путём, опытом. Наши православные предки понимали под духовностью незримую связь человека с Богом, возможную потому, что человек имеет бессмертную душу. Выдающийся богослов и мыслитель IV века Василий Великий утверждал: «Бог стал человеком, чтобы человек стал Богом». Святой Григорий Палама в XIV веке писал: «Не только Бог нисходит своими действиями в мир для спасения человека, но и последний, неся в себе образ и подобие Божие, может в особом акте выхода из себя, вознесения над своей тварной природой уже сейчас на земле, увидеть «нетварный свет» Самого Бога» [3].

Апостол Павел, говоря о духовных дарах, отмечает в своих посланиях, что «дары различны, но Дух один и тот же; и служения различны, а Господь один и тот же; и действия различны, а Бог один и тот же, производящий все во всех. Но каждому дается проявление Духа на пользу. Одному дается Духом слово мудрости, другому слово знания, тем же Духом...» (1 Кор. 12.4-8). «Жизнь человеческая многосложна и многосторонна. Есть в ней сторона телесная, есть душевная и есть духовная. Каждая имеет свои силы и потребности и свои способы упражнения их и удовлетворения. Только тогда, как все эти силы наши бывают в движении и все потребности удовлетворяются, человек живет. Не живет и человек по-человечески, когда в нем не все в движении... Жить нам надобно так, как Бог создал нас, и когда кто не живет так, смело можно говорить, что он совсем не живет» [4].

«Христиане всех эпох испытывали нечто общее им всем: дух набожности и милосердия, осенявший всех на кого нисходила благодать, — то особое внутреннее состояние, которое характеризуется любовью и смирением, безграничным доверием к Богу, строгостью к себе, снисходительностью к другим» [5]. Христианская духовность — это не уход «в пустыню», это не самоцельное уничтожение тела и души, а подчинение тела, воли, разума и эмоций — высшей инстанции конституции человека — духу, под-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

чиненному, в свою очередь, Святому Духу. «Духовность является качеством человека и сообщества людей, подчеркивающим наличие у них способности к поведению, полностью подчиненному предельному критерию «правильности» бытия. Человек как часть единого, всего, приобретает полноту «правильности» бытия лишь полностью соответствуя источнику всего. Внимательный анализ Священного Писания позволяет утверждать, что библейская духовность – это сложное сочетание многих факторов, многих качеств и свойств в практической жизни христианина. Причем, духовность проявляется и в слове, и «на уровне мысли», и в реальных делах (плодах), и служении верующего. Подобно вере, духовность без дел и плодов мертва и бесполезна, поэтому Библия и призывает христиан проявлять все старание, ревность и прилежание на пути к духовности.

Индийский философ Шри Ауробиндо говорил: «Духовность не есть интеллектуальность, не идеализм, не поворот ума к этике, к чистой морали или к аскетизму; это не религиозность или страстный эмоциональный подъём духа, даже не смесь этих превосходных вещей. Умственная вера, эмоциональное устремление, регулирование поведения соответственно религиозному или этическому предписанию – это не духовные достижения и не опыт. Все это представляет большую ценность для ментального сознания и жизни, а также и для самой духовной эволюции, но только как подготовительные действия для дисциплины и очищения человеческой природы. Духовность в своей сущности есть пробуждение внутренней реальности нашего существа – нашей души; внутреннее стремление познать, почувствовать и отождествить себя с ней; войти в контакт с высшей действительностью, имманентной космосу, или существующей вне космоса, а также нашему существу; быть с ней в связи, соединиться с ней и, в результате этого контакта и соединения, преобразить, все наше существо, превращая в новое существо, в новую личность, в новую природу [7].

Духовность в современном понимании включает в себя нравственную позицию, моральные идеалы, профессиональную компетентность, ответственность и социальную активность, направленную на недопущение вреда. Духовность нельзя рассматривать как заслугу или вину, она является особенностью индивид. Духовность также понимается не как аспект личности, но как характеристика социальных процессов.

Развернутое в плоскости возможного практического применения исследования духовности личности приводит к постановке вопроса о возникновении духовности: формируется ли духовность во внутреннем мире человека, является ли она результатом саморазвития или она является итогом внешнего воздействия социума, в нашем случае воспитания и образования? Духовность определенным образом связана с социальными градациями, так как социальные процессы – это процессы массовые, а массы состоят из отдельных личностей. Зная, что важнейшим фактором становления личности являются внешние условия, мы считаем, что из тезиса о саморазвитии личности, не следует о не сущестственности внешних факторов.

Основываясь на анализе самой различной литературы, о духовном можно говорить как об особом средстве самоосознания и самореализации человеком своего сущностного «Я» в предметно-практической деятельности по всему иерархическому спектру субъект-объектного взаимодействия в его результатах. В ходе развертывания и самоутверждения человеком своих сущностных сил в той или иной деятельности духовное для него фактически является средством самоосознания и самоутверждения собственной целостности в действительном мире. Духовное, таким образом, можно рассматривать как высшую форму социального отражения, в которой проецируются доминантно функционирующие проективные смыслообразующие идеи и ориентации духовного мира человека, выражающие степень его самоосознания и само-



реализации как целостности. Духовность, по мнению А.В. Миронова, формировалась вместе со становлением человека и его культуры. Антропологи утверждают, что элементы духовности возникли, сложились и развивались в зрительном процессе антропосоциогенеза. На уровне отдельного субъекта духовное (прежде всего через системы образования и воспитания) особым образом трансформируется в духовный мир человека, оказывая целостное и интегральное воздействие на развитие его сфер: рациональную, эмоционально-чувственную, витально-социальную, сферу ценностей и оценки, социально-культурную, волевою (при выделении сфер духовного мира личности автор опирается на т. н. синергетический подход).

Характер этого воздействия зависит от совокупных условий и факторов: общественно-исторических, социально-психологических, институционально-нормативных, культурно-функциональных (быт, литература и искусство, досуг, общение), профессиональных (характер профессиональной деятельности как процесса труда, ее социальная значимость, престиж, требования к человеку и т. д.); личностных (направленность индивидуальных ориентации, идеалов, потребностей, интересов, желаний, целей, ценностных установок на смысл жизни и профессию, степень развития сфер духовного мира личности).

В обобщенном виде содержание и направленность духовного как общественного феномена проявляются в его основных функциях:

- *одухотворяющей* – воспроизводство в человеке человеческого через «наполнение» духовным содержанием культуры, всех сфер жизнедеятельности общества и личности, социальных процессов и явлений;

- *гносеологической* – познание закономерностей проявления и развития духовных процессов, особенностей влияния и реализации духовного в решении тех или иных социальных и профессиональных задач;

- *интегративной* – выработка и обеспечение единства действий общества и личности, всех субъектов в деле создания условий для всестороннего духовного развития человека;

- *коммуникативной* – обеспечение связи поколений, передача духовного опыта их жизнедеятельности;

- *регулятивной* (управленческой) – регулирование сложных, противоречивых связей и отношений в обществе, в духовном мире личности через призму интересов гуманного и гуманитарного развития социальной системы и самого человека;

- *аккумулятивной* – накопление различного опыта, знаний о распространении и реализации духовного в сферах жизни и деятельности человека. В силу всеобъемлющего характера духовное правомерно рассматривать и как форму интериоризации в освоении социального опыта, и как детерминационно-императивный компонент человеческого бытия, и как импульс, аналог и содержание творческой миссии человека, и как положенность его свободы и определенного духовного менталитета;

- *культуротворческой* – формирование и развитие в человеке творческих начал. В труде (деятельности), как исключительно человеческом достоянии, личность не только затрачивает знания, умения, навыки, чувства и т. д., но и осваивает духовное содержание процесса труда как объективированную субъективную данность культуры.

Один из выдающихся русских философов Владимир Соловьев писал: «Благоговение, сострадание, самообладание (аскеза) – таковы нравственные черты нормального, духовно-здорового человека. Эти три добродетели неотделимы друг от друга, они дополняют одна другую и лишь в своей совокупности образуют нормальный нравственный характер. Взятые отдельно, они приводят к нездоровой односторонности. Так, благочестие без любви и аскезы – это ложная, нездоровая лжедуховность, ханжество; не святость, а святошество, пустос-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

вятство. Любовь к человеку без любви к Богу вырождается в односторонний гуманизм, в человекоугодничество, в человекобожество ...» [7].

Потеря этого духовного баланса, этой библейской гармонии всегда приводила к обольщениям и к искусственной духовности. При этом следует помнить, что к категории искусственной духовности нельзя относить оккультную духовность, хотя впоследствии искусственная духовность может привести человека к духовному обольщению. Искусственная духовность – это некое духовное «шарлатанство», душевно-плотская подделка, имитация духовности душевно-плотскими действиями, связанная либо с неопытностью и бездуховностью, либо с целенаправленными намерениями прельстить.

Размывание духовных ориентиров в обществе делает исключительно значимой личность учителя, его нравственную позицию для конструктивного взаимодействия внутреннего мира личности с внешней жизнедеятельностной средой. Именно учитель оказывается для общества примером моральной чистоты, благородства, верности долгу.

Основу духовно-нравственного развития учителя определяет его самостоятельная работа по изучению и внедрению в практику школы гуманной философии личности, психологии деятельности, теории и методики профессионального образования. Любой человек, а педагог в особенности, не просто существует в окружающей среде, он активно ее созидает. Отсюда следует, что структура реальности, в которой живет и действует человек, дуальна, что и служит предпосылкой возникновения и функционирования категории духа.

Образование в России должно стать ведущим механизмом развития российского общества, его общественного интеллекта – науки, культуры и самого образования. Оно должно превратиться в основу воспроизводства духовно-нравственного потенциала общества, гармоничного, целостного, творческого, профессионального становле-

ния и развития личности российского социума. Для успешной профессиональной деятельности учителю недостаточно вести интенсивную предметную подготовку: он лишь тогда интересен своим учащимся, когда может свободно обсуждать с ними самые разнообразные проблемы человеческого бытия, демонстрируя при этом не только осведомленность, но и широту своих познаний, умение слушать и слышать, быть внимательным собеседником, убедительно излагать свою жизненную позицию. Не умаляя значения фундаментальных знаний учителя, считаем необходимым отметить, что ученые и педагоги-практики акцентируют внимание на том, что основу учительской профессии выражает его отношение к миру и самому себе, интеллигентность, мера духовного богатства, установка на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, на способность тонко чувствовать и понимать мир.

Анализ педагогической литературы показал, что акцент общественного внимания на духовные качества учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены образовательных парадигм, поиска новых педагогических концепций.

Свами Вивекананда так писал об истинном Учителе: «Под наставниками в Индии мы всегда разумеем не буквоеда, но человека, уличезревшего, осуществившего Бога, человека, который узнал Истину из первых рук, а не столетия спустя» [8]. Он так обосновал важность иметь земного Учителя: «Каждой душе Предопределено быть совершенною, и каждое существо, в конце концов, достигнет совершенства. То, что мы теперь есть, результат наших прошлых действий и мыслей; и то, чем мы будем, будет результатом того, что мы думаем и делаем теперь. Но это вырабатывание своей судьбы не исключает для нас получать помощь извне. Наоборот, в огромном большинстве случаев такая помощь, безусловно, необходима. Когда она приходит, высшие силы и способности души оживотворяются, пробуждается ду-



ховная жизнь, возбуждается ее рост, и человек становится, наконец, святым и совершенным. Оживотворяющий импульс не может быть извлечен из книг. Душа может получать побуждения только от другой души и не откуда больше. Мы можем изучать книги целую жизнь, можем сделаться очень развитыми умственно; но в конце увидим, что совсем не развились духовно. Изучая книги, мы иногда впадаем в заблуждение, думая, что этим помогаем себе духовно; но рассмотрев ближе влияние изучения книг на нас самих, увидим, что из такого изучения если и извлечена польза, то только нашим умом, но не духом. Недостаточность книг для ускорения духовного роста и есть причина, почему, — хотя почти каждый из нас может говорить удивительно хорошо о духовных материях, — когда доходит дело до применения, до того чтобы на самом деле жить настоящею духовною жизнью мы оказываемся так ужасно несостоятельны. Чтобы оживотворить дух, побуждение должно исходить от другой души. Лицо, из души которого исходит такое побуждение, называется гуру — учитель, а лицо, которому это побуждение сообщается — ученик» [8].

Духовность не имеет ничего общего с явлением интеллекта. Даже блестящий интеллект выдающегося ученого и философа может быть очень далек от духовности. Опытные душепопечители учат, что наилучший способ помочь воспитанникам изменить их негативные чувства и поведение — помочь им заменить вредные идеи и установки в сознании на полезные путем познания истин Священного Писания. «Познаете истину и истина сделает вас свободными», — учил Иисус Христос. Другими словами, отвергая лжедуховность, важно предложить здоровую альтернативу, дать правильные ориентиры в поисках истинной духовности. Духовность в общественном сознании формируется непосредственно (в ходе целенаправленной реализации духовных факторов и духовного потенциала общества, того или иного процесса) и опосредованно (под влияни-

ем всего комплекса общественных микро- и макроусловий развивающейся социальной реальности). Поэтому педагоги и воспитатели всех уровней изначально должны определиться в основных подходах к пониманию существа духовного, а также способах его формирования в реальной практике преобразования общества, во всех социальных системах воспитания и обучения, и, прежде всего, в образовании.

Как же термин «духовность» понимается сегодня педагогами?

Как показал опрос, это слово знакомо подавляющему большинству педагогов нашей страны — 91%.

Мы обратились к ответам респондентов на открытый вопрос: 5% опрошенных объясняли «духовность» как термин религиозный, связанный с верой в Бога. «Вера в Бога»; «духовность — единое целое с Богом»; «Господь Бог»; «христианская религия»; «близость к Богу»; «это что-то связанное с церковью»; «быть ближе к церкви».

21% респондентов считает, что духовность — это совокупность положительных моральных качеств человека. «Высокая мораль, нравственность»; «душевный человек»; «добродетель и человечность»; «взаимопонимание, поддержка»; «добродетель, помощь другим людям» (21%; ответы на открытый вопрос).

8% опрошенных педагогов полагают, что духовность — это, прежде всего, интеллектуальное богатство человека — его ум, способности, кругозор. «Умный, рассудительный человек»; «интеллект человека»; «духовность — это разностороннее знание»; «образованность, чтение книг» (ответ 8%). К этому сегменту относятся высказывания, в которых духовность понимается как определенное мировосприятие человека, а также его стремление к совершенствованию. «Мировоззрение»; «отношение людей к жизни»; «как я отношусь ко всему окружающему»; «работа над собой»; «развитие личности»; «стремление к развитию, воспитанию в себе высших ценностей»; «самопознание» (5%; ответы на открытый вопрос).



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

Еще одна группа суждений (10%) оказывается как бы на границе между второй и третьей: в них духовность определяется как внутренний мир человека – без уточнений, о нравственной или интеллектуальной стороне этого мира идет речь.

Таковы три основных семантических поля, в которых находится понимание духовности: религиозность, нравственность, интеллект. При этом примерно в трети ответов «духовность» трактуется в плоскости рассуждений о вере, в трети – в плоскости моральных устоев человека, и примерно в шестой части «духовность» интерпретируется как интеллектуальный багаж личности. 49% опрошенных считают, что духовности в жизни общества стало меньше, в то время, как 23%, напротив, полагают, что духовности стало больше, чем раньше. 9% респондентов в качестве наиболее действенного способа поднять духовность называлось совершенствование системы воспитания. «Воспитание детей с садика»; «воспитание с детского возраста»; «надо больше времени уделять молодежи»; «воспитание людей в любви друг к другу»; «воспитание доброты, отзывчивости»; «воспитание культуры общения с малых лет»; «воспитание культуры поведения»; «воспитание с детства нравственных принципов; любовь, совесть, долг»; «воспитывать нужно в каждом человеке духовность» (ответы на вопрос). Нельзя не отметить, что в перечне наиболее эффективных способов повышения уровня духовности далеко не последнее место заняла

такая мера, как введение цензуры в СМИ, прежде всего – на телевидении. Полученные результаты свидетельствуют о высоком интересе педагогов к вопросам духовности в современном обществе.

Литература

1. Ю.С. Черкинский: *Книга духовная*. М., 1998. – С.43
2. Мурашов В.И. *Идея духовности как основа и способ социальной жизни. Школа духовности*. – 1999. – № 6. – С.28
3. *Русский космизм: Антология философской мысли*. – М., 1993.
4. Святитель Феофан «*Духовная жизнь и как на нее настроиться*»
5. Джеймс У. *Многообразие религиозного опыта*. [Пер. с англ.]. – М.: Наука. 1993, с. 205
6. Шустова А.М. *Неоведантистский синтез Шри Ауробиндо. «Дельфис»*, №4(24) 2000.
7. Свами Вивекананда. *Философия йога (Мой Учитель)*. – Магнитогорск: «Амрита», 1992.

Сведения об авторе

Рыбина Галина Васильевна – канд. пед. наук, доцент кафедры андрагогики ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – профессиональная культура педагога, духовность и нравственность. Количество публикаций – 39.

* * *



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ПУТЬ К САМОПОЗНАНИЮ

И.Ю. Кульчицкая

Разностороннее развитие личности предполагает формирование разнообразных способностей и интересов, соответствующих различным сферам человеческой деятельности, что, разумеется, не исключает выделение личностью чего-либо одного, наиболее значимого для себя.

Основные противоречия личностного роста объясняются двойственностью человеческой натуры. С одной стороны, человек личностно растет, изучая себя и углубляясь в тайны собственной уникальности, неповторимости, непохожести на других людей. С другой – в процессе своего становления личность стремится как бы выйти за пределы собственного «Я», расширяться, объединиться со всем миром и со всеми людьми. Первое приводит к ощущению отгороженности, оторванности и одиночества, второе – к потере чувства интегрированности, целостности своего «Я». Потребность в активности и самореализации вступает в противоречие со стремлением к любви и признанию со стороны окружающих, ибо ожидания других людей не всегда совпадают с нашими желаниями и целями. К. Роджерс называл это несоответствием между «идеальной самостью» – представлением о том, каким я должен быть в глазах других, и «реальной самостью» – тем, чем я являюсь на самом деле [3]. В этой связи перед человеком возникает проблема способа разрешения такого противоречия.

Сложность заключается еще в том, что личностный рост связан с внутренними изменениями, переоценкой предыдущего опыта на каждом этапе жизни. Молодой человек, занявший место в вузовской аудитории, уже имеет определенный стереотип поведения выработанный в школьные

годы. Возникает ситуация, когда приходится отрицать какие-то вновь открываемые стороны себя, чтобы сохранить привычный, проверенный образ собственного «Я». Такой конфликт между новыми желаниями и стремлениями и старым способом их реализации должен быть разрешен, так как в противном случае возникает осознание несоответствия между своим поведением и своими представлениями, что усиливает чувство тревожности и уязвимости. Личность растет за счет своих внутренних ресурсов, но она не изолирована и зависит от своего окружения, она должна отвечать на «вызов» жизни, сохраняя собственную целостность ради осуществления смысла своего существования – в этом и состоит основная задача личностного роста и, как следствия, благоприятной адаптации к новой сфере существования.

Можно предположить, что основные факторы влияющие на адаптацию – это недостаток знаний и практических навыков в психологической и коммуникативной сферах, а также недостаточная уверенность в себе. В большей мере эти проблемы преодолеваются с течением времени, но можно ускорить их решение, если в вузе им будет уделено достаточное внимание.

В этот период необходимо оказать молодым людям психолого-педагогическую поддержку в его личностном развитии и становлении. Становление личности в гуманистической психологии и педагогике рассматриваются как творческий поиск человеком своего предназначения, согласия с самим собой, самоактуализации своих возможностей. Растущая личность – это изменяющаяся личность, способная осознавать собственный новый опыт и находить решение жизненных проблем. Важно то, что развитие в первую очередь зависит от самого человека, его постоянных и активных усилий по самораскрытию, пониманию



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

своих индивидуальных особенностей, собственной уникальности. В процессе роста личности расширяются ее возможности, углубляется понимание жизни, духовности, открываются новые перспективы.

Личностный рост является сложным и противоречивым процессом, это кропотливая работа над собой, требующая большой энергии и огромного желания. В процессе такой работы человеку необходимо:

- научиться понимать и принимать себя, свою индивидуальность, ибо, познавая себя, человек приобретает подлинную свободу и независимость от внешних обстоятельств;
- определить свое место в окружающем мире людей, ибо общение и взаимодействие с другими людьми дает человеку их любовь и поддержку, без чего невозможно полноценное существование;
- найти ценность и смысл своей жизни, свое уникальное предназначение, взять на себя за это ответственность, ибо в этом заключается основная цель роста личности и ее развития [2].

Забота о личностном росте лежит в плоскости развития самосознания, т.е. отражения себя в своем собственном сознании, в знании о себе, переживании своей индивидуальной неповторимости. Самосознание выступает прежде всего как отношение к своему Я. Внимательное, заинтересованное отношение к себе: своим желаниям, чувствам, мыслям и поступкам – первый шаг в самопознании. Вторым шагом является самоисследование, которое может быть проведено в определенных психолого-педагогических условиях.

Самопознание приводит к определенному знанию о себе, хотя этот процесс никогда не приводит к конечному, абсолютному, завершенному знанию. Относительность знаний о себе обусловлена как относительностью любого знания вообще, так и постоянными изменениями, происходящими внутри и вне личности. Самопознание непрерывно, оно может постоянно расширяться, уточняться, углубляться, возможности его

неисчерпаемы благодаря наличию у каждого человека познавательных ресурсов.

Существуют различные формы и методы социальной и психолого-педагогической поддержки – это популярные и приемлемые в силу своей эффективности практикумы и тренинги по саморазвитию и самопознанию личности.

Влияние группы на человека огромно. Издревле взаимодействие в группе способствовало выживанию и развитию ее членов. Во множестве жизненных ситуаций человек испытывает потребность в тепле, признании и контакте с другими людьми. Что переживается в группе, может естественно переноситься ими во внешний мир. Члены группы получают в ней обратную связь и поддержку от людей, имеющих сходные проблемы и переживания. Важнейшими условиями работы таких тренинговых групп являются принятие и доверие к каждому члену группы, активная забота и помощь друг другу. В такой атмосфере комфорта человек становится способным обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений, пробовать новые способы поведения. Группа значительно облегчает процесс самоисследования, помогает оценить собственные чувства, установки и поступки, способствует самораскрытию, изменению, формированию «Я» – концепции и, следовательно, усиливает уверенность в себе.

В центре внимания в педагогической деятельности должен стать молодой человек, юноша или девушка с их индивидуальными особенностями. Для более полной самореализации себя как личности студент должен овладеть приемами самопознания и самоанализа. Уметь составить для себя программу самовоспитания и саморазвития.

Самопознание и самовоспитание всегда начинается с правильного ответа на вопрос польского психолога Станислава Леца: «Знаешь ли ты пароль, чтобы войти в себя?»

С 2006 года на психолого-педагогической факультете при кафедре начального и



дошкольного образования Ставропольского государственного педагогического института организована и реализует свою программу тренинговая группа «Путь к самопознанию», целью которой является – психолого-педагогическая поддержка студентов в их развитии и реализации себя как личности в современных социальных условиях.

Эта общая цель имеет и ряд сопутствующих: формирование у студентов позитивной «Я-концепции»; развитие устойчивой адекватной самооценки; формирование субъективного ощущения адекватности своего поведения; развитие способности у студентов постановки перед собой задачи по самовоспитанию и своевременная их реализация; углубленное изучение и аналитический подход к определенным психолого-педагогическим проблемам.

Цели же социально-психологического тренинга конкретизируются в частных задачах: овладение определенными социально-психологическими знаниями; развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей; формирование устойчивой адекватной самооценки; диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям; изучение индивидуализированных приемов межличностного взаимодействия для повышения его эффективности.

Деятельность данного социально-психологического тренинга основывается на следующих принципах: добровольного участия, диалогизации взаимодействия, постоянной обратной связи, самодиагностики, оптимизации развития, гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер, постоянного состава группы, изолированности, свободного пространства.

Любой тренинг, какие бы задачи он ни преследовал и каких бы принципов не придерживался, почти всегда начинается с выработки правил существования группы. Правила существования могут определяться по-разному. Можно их просто вывесить на плакате перед участниками. Можно,

предлагая варианты, начать совместный выбор наиболее приемлемых. Можно начинать сочинять самим. Все зависит от того, чего хотят участники от занятий.

Участники тренинга «Путь к самопознанию» традиционно берут за основу правила, предложенные Г.И. Марасановым: (не опаздывать; заботиться о конфиденциальности жизни группы; стремиться быть активным участником того, что происходит; не отказываться от права сказать «нет», а также от права самому решать, как себя вести, как поступать в той или иной ситуации; по возможности, быть искренним, сообщать достоверные данные; иметь право получать поддержку, помощь со стороны группы; стремиться слушать говорящего, стараясь не перебивать; ориентировать себя на активное участие в различных ситуациях; иметь право высказать свое мнение по любому вопросу; использовать обращение на «ты» во время работы группы; сообщать о своих трудностях, мешающих участию в работе группы «от» и «до»; высказываться только от своего имени и о том, что воспринято, прочувствовано, переживается, происходит здесь и сейчас; не говорить о присутствующих в третьем лице) и, по необходимости, в течение занятий, могут вносить на обсуждение и принятие группой свои личные правила [1].

Достаточно серьезным является вопрос о принципах формирования группы. Руководитель проводит предварительный общий разговор и индивидуальные собеседования с будущими участниками о целях, задачах и правилах проводимого тренинга. И объединяет в группу единомышленников, которые замотивированы участвовать в течение года в постоянной закрытой группе.

Количество участников за четыре года варьировалось от 8 до 16 человек (в текущем учебном году в группе работает 11 студентов 3 курса).

Продолжительность встреч определяется в самом начале работы. Опыт проведения данного тренинга дает основание для вывода: наибольший эффект достигается



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

при работе со студентами временными блоками-погружениями на 3 часа за одно занятие. В условиях вуза тренинговая группа работает один раз в неделю.

Структура занятия включает несколько этапов: «разморозка» – эмоциональное вхождение участников тренинга в работу; само «погружение» в деятельность – это как практические, так и теоретические составляющие; «рефлексия» – подведение итогов взаимодействия тренера и участников группы.

На занятиях студентам предлагаются различные формы социально-психологической деятельности: теоретические беседы и дискуссии, тренинговые упражнения-погружения, аутогенная тренировка, арт-терапевтические упражнения, индивидуальные и групповые консультации, творческие и деловые игры, психологическая диагностика и другие.

После трехлетней работы тренинговой группы на психолого-педагогическом факультете было предпринято социологическое исследование по вопросу востребованности данного вида деятельности среди студентов. Были опрошены участники тренинга прошлых лет по специально разработанной анкете.

На первый вопрос анкеты, который касался причин вступления в тренинговую группу, наибольшее число анкетированных (80%) сослались на «собственный интерес», а так же (50%) на «активно проводимую рекламно-мотивационную работу тренера».

На вопрос: «Какую цель Вы ставили перед собой перед посещением тренинга?» лидирующую позицию занимают следующие ответы:

- лучше узнать себя – 88% отвечающих;
- получить дополнительно психологические знания о личности – 65%.

Такие результаты говорят о том, что молодые люди действительно заинтересованы в получении новых психологических знаниях, а также стремятся к самопознанию, самораскрытию, самосовершенствованию и несколько не рассматривают занятия в тренинговой груп-

пе как занятное проведение свободного времени или как развлечение.

Что же касается правил, которые принимались в группе, то здесь все анкетированные (100%) заявили, что принятые ими правила, которые существовали на тренинговых занятиях, их в полной мере устраивали, т.к. они сами принимали их: от некоторых отказывались, а в другие, предложенные тренером, вносили коррективы.

Таким образом, установились наиболее комфортные и приемлемые условия для существования тренинговой группы, которые способствовали эффективной работы ее членов на занятиях.

Как показало исследование, от занятий в группе студенты получали психологическое удовлетворение (70%) и эмоциональный подъем (90%). А так же радость от общения на занятиях (80%). Этому, безусловно, способствовала интересная организация тренером каждого занятия.

Отношения к занятиям у студентов были самые хорошие: 85% участников тренинговых занятий с нетерпением ждали следующих встреч; 54% – между занятиями анализировали то, что было на предыдущем, что свидетельствует о заинтересованности студентов в такой деятельности.

Наиболее привлекательной частью тренинга, по мнению участников группы, являются арт-терапевтические упражнения (80%), что обусловлено прекрасной возможностью узнать себя и свой внутренний мир посредством искусства. Также данный вид упражнений способствует раскрытию творческого потенциала личности, выражению себя, рефлексии собственных проявлений.

Тестирование позволяло участникам тренинговой группы узнавать собственные индивидуальные особенности и получать информацию о других коллегах с помощью психологических методик – так ответили 60% респондентов.

Общение, по данным анкетирования, является очень важной составной частью тренингового занятия, т.к. позволяет ликвидировать «острую нехватку в сфере лич-



ностных контактов» (60%); способствует «получению новой интересной информации о себе и о других» (50%), «узнать друга лучше» (80 %); «приятно общаться с новыми людьми» (40%).

Самой серьезной и значимой для студентов (85%) явилась часть занятия связанная с аутогенной тренировкой, т.к. именно на этом этапе занятия происходит более глубокое познание себя, осуществляется погружение в свой собственный внутренний мир, наступает расслабление.

Индивидуальная работа позволяет, по мнению большинства (75%), в ситуации «тет-а-тет» заполнить «белые пятна» в познании самого себя, если таковые появились на занятии.

Единогласно (100%) было отмечено, что разминка способствует положительному настрою на занятие, постепенно включая участников в тренинг; а так же подобранные тренером упражнения для этой части занятия являются наиболее эффективными для создания комфортной тематической атмосферы.

Как было отмечено в анкетах, тренинговые занятия формируют «умение понимать себя и других» (75%); позволяют получить «новые психологические знания о личности и умение управлять собой в различных ситуациях» (52%); стало «проще решать свои проблемы» (48%).

Был отмечен немаловажный факт: у 95% участников тренинговой группы по завершению ее работы возникло желание продолжать занятия. Более того, подавляющее большинство участников высказывали свои пожелания по поводу увеличения количества занятий и их продолжительности (до 2 и даже 3 лет). Был отмечен единственный недостаток – «мало времени». Это свидетельствует о реальной психолого-педагогической помощи в адаптации студентов к обучению в вузе.

Проанализировав данные анкетирования, следует констатировать факт, что тре-

нинг «Путь к самопознанию» действительно является эффективным адаптивным инструментом для молодых людей, недавно ставших студентами, к новым отношениям, чувствам, осознанию себя как личности, к новому мироощущению. И главными показателями проведенной работы являются теплые и доверительные отношения между участниками группы и в сегодняшней студенческой жизни – «мы стали как родные» пишут в анкетах респонденты.

Тренинговая работа, проводимая в СГПИ по психолого-педагогической поддержке студенческой молодежи, является важным рычагом по адаптации молодого человека к новой социальной ситуации, формированию современного мироощущения, благоприятного развития личности, ее самопознанию, самообразования и самореализации.

Литература

1. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. – М., 1998. – 208 с.
2. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К.Тутушкиной. – СПб, 2001. – 348 с.
3. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1998. – 512 с.

Сведения об авторе

Кульчицкая Ирина Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов – педагогическое просвещение родителей, социально-психологическое сопровождение студенчества. Всего публикаций – 32. Из них – 3 монографических главы.

* * *



ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

М.А. Разумцева

Современные социально-экономические и политические отношения в обществе затрагивают и предопределяют разнообразными значимыми отношениями и сферами функционирования личности в профессии. Педагогу общество отводит роль специалиста, профессиональная деятельность которого предполагает изменение отношений индивида или групп с целью большей их эффективности и субъективной удовлетворенности существованием.

Профессиональная деятельность педагогов имеет ряд специфических особенностей и ее успешность определяется не только и не столько собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовать их в своей деятельности за счет развития профессиональных качеств личности. Сензитивным периодом формирования необходимых профессиональных качеств педагога и становления профессионального поведения является период учебы в вузе и первые годы самостоятельной работы (И.К. Кассирский, А.Г. Шантуров, М.И. Жукова, Т.А. Лавренко, Т.Ф. Погорелова).

Профессиональное поведение выделяется учеными из целостной педагогической культуры как проявление субъектности, компонент Я-концепции учителя и основывается на педагогическом сознании, которое определяет способ решения образовательных задач, несет ответственность за выбор педагогических средств и стиль поведения. Профессиональное поведение определяется комплексом поведенческих копинг-стратегий (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание), личностно-средовых (Я-концепция, локус

контроля, эмпатия, аффилиация, сензитивность к отвержению) и когнитивных копинг-ресурсов (Н.А. Сирота). Развитие комплекса копинг-стратегий и копинг-ресурсов, выполняющих ключевую роль в формировании результатов поведения (по Р. Лазарус и С. Фолькман), позволит будущим педагогам успешно использовать навыки совладания со стрессом и разрешения проблемных ситуаций в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности [2:45].

Развитие психологии копинг-поведения (совладающего поведения) начиналось в качестве прикладной технологии. Данное направление оказало существенное влияние на современные подходы к разработке профилактических и психокоррекционных программ, одной из главных целей которых является развитие ресурсов личности, повышение адаптивности и самореализации.

Под «копингом» Р. Лазарус подразумевает постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение, и превышают ресурсы человека с ними справиться [4:53].

Способы совладания подразумевают конструктивную активность: пройти через ситуацию, пережить событие, не уклониться от неприятностей. Предметом психологии совладания как специальной области исследования является изучение механизмов эмоциональной и рациональной регуляции человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями.

В теории копинг-поведения выделяют ряд базисных копинг-стратегий:



- разрешение проблем,
- поиск социальной поддержки,
- избегание.

Одной из важнейших копинг-стратегий является разрешение проблем – комплекс навыков для эффективного управления ежедневными проблемными ситуациями. Разрешение социальных проблем рассматривается как когнитивно-поведенческий процесс, путем которого личность обнаруживает эффективные стратегии преодоления проблемных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни.

С. Фолкман исследует две группы копинг-ресурсов: личностные свойства (когнитивные, ценностные и др.) и средовые особенности (в том числе систему социальной поддержки).

Интерес к изучению преодолевающего поведения («coping») субъектов профессиональной деятельности определяется высокой актуальностью и многообразием задач научно-практической области управления стрессами на работе. Обращение к изучению стратегий преодоления трудных или стрессовых ситуаций отражает важную тенденцию современной психологии – перенесение внимания с субъекта на целостную ситуацию, в которой он действует. В контексте ситуационного подхода участники стрессовой ситуации рассматриваются не как пассивные «жертвы» воздействия внешних стресс-факторов, а как активные субъекты взаимодействия с различными параметрами стрессовой ситуации. Качество и результат взаимодействия субъектов со стрессовой ситуацией существенно зависят от ее значимости и субъективной репрезентации, от функционального состояния и эмоциональных переживаний. Все это оказывает влияние на избирательность копинг-стратегий. Субъективная репрезентация ситуации во многом определяет логику и результат поведения человека в стрессовой ситуации. Изучение копинг-стратегий ориентировано не столько на общее и постоянное в личности, сколько на изучение особенно-

го и изменчивого, присущего конкретному человеку в определенных условиях.

Концептуализация процессов преодоления является центральным аспектом современных теорий психологического стресса. Преодоление рассматривается как стабилизирующий фактор, который способствует социально-психологической, в том числе и профессиональной адаптации в периоды действия различных стресс-факторов. Однако в настоящее время нет единого и адекватного понимания многих механизмов преодоления в зависимости от ситуационных, гендерных, возрастных и личностных особенностей субъекта профессиональной деятельности. Как известно, психологическое предназначение преодолевающего поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований, тем самым редуцируется стрессовое воздействие ситуации. Поэтому понятие преодоления охватывает широкий спектр человеческой активности, включая все виды взаимодействия субъекта с внутренними и внешними задачами, при этом большое значение имеют дополнительные (характеризующие конкретную задачу и психологические особенности субъекта) условия ситуации.

Изучение копинг-стратегий и способов совладающего поведения заняло одну из ключевых позиций в круге проблематики психологии труда наряду с исследованием собственно трудовой деятельности ввиду существования достаточно внушительного списка психологических проблем современного человека: утомления, напряженности, различных форм психологического стресса, которые требуют безотлагательного решения. Рассмотрение проблемы саморегуляции состояния нами проводится в контексте изучения более общего понятия «отдых».

В нашем исследовании мы рассматривали копинг-стратегии в структуре профессиональных качеств, а именно, взаимосвязь содержательного компонента



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

интеллектуального потенциала (социальный интеллект) и предпочтение копинг-стратегий педагогов-психологов.

В исследовании применялись: методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда, М. Салливена в адаптации Е. С. Михайловой и опросник SACS (стратегии преодоления стрессовых ситуаций) С. Хобфолла [1:23].

Представленные в опроснике SACS модели преодолевающего поведения (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия) соотносятся авторами с шестью параметрами, представляющими собой три полярных стратегии преодоления: активное-пассивное, просоциальное-асоциальное, прямое-непрямое (манипулятивное) поведение. Согласно концепции С. Хобфолла, данные координатные оси показывают направления и уровень индивидуальной активности преодолевающего поведения личности в ситуациях проблемного общения в системе «человек-человек». «Здоровое» преодоление (копинг) является и активным и просоциальным. В зависимости от степени конструктивности стратегии и модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления профессиональных стрессов, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта общения и труда.

В исследовании приняли участие студенты 3-6 курсов психолого-педагогического факультета Ставропольского государственного педагогического института.

«Рейтинг» стратегий преодолевающего поведения показал, что студенты достаточно гибко применяют их в повседневных ситуациях: не выявлено стратегий, доминирующих по отношению к другим с большим разрывом. В то же время более высокий балл в диапазоне средних значений получила агрессивная стратегия (давление, отказ от поиска аль-

тернативных решений, конфронтация, соперничество и др.). На втором месте – стратегия «осторожные действия». Показатели по остальным параметрам не выходят за пределы среднего уровня.

Были обнаружены тенденции к проявлению половых особенностей в использовании некоторых типов стратегий. Девушки в качестве предпочитаемых выбирают агрессивные действия, что соответствует асоциальной стратегии, и поиск социальной поддержки, или просоциальную стратегию. Юноши в качестве предпочитаемых выбирают осторожные действия (пассивная стратегия). Также юноши демонстрируют низкий уровень импульсивных действий (прямое поведение) и поиска социальной поддержки (просоциальная стратегия). Можно предположить, что одной из главных причин этого является недостаточная подготовленность в применении практических технологий воздействия, взаимодействия и самовоздействия, недостаточная гибкость в их применении.

Гипотезу о значимом различии в выборе и применении стратегий мы проверили с помощью критерия Манна-Уитни для малых выборок. Значимые различия были обнаружены для параметра «осторожные действия» (при $p=0,02$), юноши чаще применяют пассивную стратегию совладающего поведения, чем девушки.

По шкалам теста социального интеллекта Дж. Гилфорда результаты ответов испытуемых находятся в пределах среднего уровня. Наибольший уровень по выборочным средним получила шкала оценки вербальной экспрессии (3,64 балла, соответствует верхней границе среднего уровня). Этот фактор соответствует способности понимать изменения значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Следующим шагом обработки результатов стал корреляционный анализ (применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Выявлены взаимосвязи между компонентами социального интеллекта и ря-



дом стратегий совладающего поведения: отрицательная взаимосвязь между социальной стратегией (вступление в социальный контакт) и способностью к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека ($r = -0,743$ при $p \leq 0,01$); положительная взаимосвязь между пассивной стратегией (избегание) и способностью понимать логику развития ситуаций взаимодействия, поведение людей в этих ситуациях ($r = 0,623$ при $p \leq 0,05$).

Выявлена также и связь пола с предпочтением копинг-стратегии. Однако выявленные тенденции требуют более широкого изучения в аспекте профессионального становления. Перспективой исследования является мониторинг развития системы профессионально-важных качеств, в том числе социального интеллекта и копинг-поведения на этапах завершения студентами профессионального обучения и профессиональной адаптации [3:36].

Таким образом, основной целью психологического сопровождения профессиональной деятельности на рассматриваемом этапе становится системное обеспечение профессионального развития специалиста с учетом внешних и внутренних факторов. Эффективным направлением профессиональной подготовки будущего педагога является, на наш взгляд, обучение его таким копинг-стратегиям профессионального поведения, которые позволяли бы высокоэффектив-

но справляться с профессиональными проблемами и стрессовыми ситуациями.

Литература

1. Михайлова Е.С. Тест Дж. Гилфорда, М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»: методическое руководство. – СПб., 2002.
2. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб., 2001.
3. Седунова А. С. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности на примере профессий типа «человек-человек» // Управление качеством системы образования: состояние и перспективы развития региональных научно-образовательных центров: Сборник трудов участников Всероссийской научно-практической конференции 20-21 октября 2006 г. – Москва-Ульяновск, 2006. – С. 183-188.

Сведения об авторе

Разумцева Мария Анатольевна – ст. преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – педагогическая психология, психология развития (акмеология). Имеет более 15 публикаций.

* * *



ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМУ КУРСУ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.М. Рубанова

Новые социально-экономические условия развития российского общества, процессы глобализации экономики, интеграции в различных сферах жизни делают востребованными специалистов с высоким уровнем языковой подготовки. Современное общество нуждается в «полилингвальной языковой личности, под которой понимается совокупность способностей/готовностей человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [5:71].

Одним из результатов поиска выхода из сложившейся ситуации является сдвиг начала обучения иностранному языку на более ранний (дошкольный или младший школьный) возраст. Обучение иностранному языку включает в себя обучение четырем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму. В силу своих психофизиологических особенностей дети 5-8 лет овладевают только устными формами языка: аудированием и говорением, т.е. обучение иностранному языку сводится к обучению иноязычному общению. Известно, что пластичность природного механизма усвоения языка детьми младшего школьного возраста, их имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также так называемого «языкового барьера» способствуют эффективному решению задач, стоящих при обучении иноязычному общению (М.З. Биболетова, А.А. Леонтьев, В.С. Коростелев, Е.И. Негневицкая, Н.И. Непомнящая, З.Н. Никитенко и др.).

В 1987 году по решению коллегии Министерства просвещения РФ начал-

ся широкомасштабный российский эксперимент по обучению иноязычному общению в дошкольных классах общеобразовательных школ. Начиная с 1995 года раннее овладение иноязычным общением становится одним из приоритетных и перспективных направлений организации учебного процесса как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях дополнительного образования (кружки, языковые школы, языковые студии, студии познавательного развития и т.д.). С 2002/2003 учебного года в условиях эксперимента по обновлению структуры и содержания общего образования согласно распоряжению Министерства образования РФ новый базисный учебный план предусматривает обязательное изучение иностранного языка со 2-го по 4-й классы начальной школы.

Вопросам овладения иноязычным общением в дошкольнообразовательных учреждениях и начальных классах посвящены многие диссертационные исследования, учебные, учебно-методические пособия, методические рекомендации. Тем не менее, отсутствие единой программы по иностранным языкам на раннем этапе (дошкольный возраст), единых требований по овладению определенными речевыми умениями и языковыми навыками, обязательного обучения иностранному языку в 1-м классе, приводит к тому, что во 2-м классе обязательной дисциплине «Иностранный язык» начинают обучаться дети с разным уровнем языковой подготовки.

С целью обеспечения равных языковых возможностей на начало обязательного обучения иностранному языку во 2-м классе нами разработан пропедевтический курс по овладению иноязычным



общением учащимися 1-х классов. Под иноязычным общением младших школьников на пропедевтическом этапе работы мы понимаем процесс систематического, обусловленного витальными потребностями младшего школьника устного речевого общения на иностранном языке между учителем и учащимися, между сверстниками в коммуникативных условиях, максимально приближенных к условиям реального межличностного общения носителей данного языка.

Однако мы столкнулись с проблемой неподготовленности большинства учителей вести вышеобозначенный курс. В данном случае речь идет об их недостаточно высоком уровне владения иноязычным общением.

Младший школьный возраст имеет определенные особенности физического, психического и психофизиологического развития, свои психические новообразования и конечно требует особых методов и приемов, педагогических технологий как в обучении вообще, так и в обучении иностранному языку в частности. И поэтому многие вузы стали готовить учителей иностранного языка в начальных классах. С 1998 года в Ставропольском государственном педагогическом институте осуществляется подготовка студентов по специальности 0312 «Преподавание в начальных классах», квалификация – учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранных языков. Согласно учебному плану студенты, обучающиеся данной специальности, получают как предметы теоретико-методического цикла, так и практического овладения иностранным языком.

Анализируя тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам второй половины XX века, Д. Дэвидсон, О.Д. Митрофанова пишут: «С 50-х до 80-х в мире существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: «обучение языку» сменилось «обучением языку как средству общения», на смену чему пришло «обуче-

ние общению на иностранном языке» или «обучение иноязычному общению»...» [3:52]. Однако технологии обучения иноязычному общению, в отличие от технологий обучения иностранному языку, пока еще находятся на стадии разработки. В данной статье мы хотели бы осветить некоторые проблемы и пути их разрешения при обучении иноязычному общению в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Практический курс иностранного языка» студентов, получающих специальность 0312 «Преподавание в начальных классах», квалификация – учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранных языков.

Проблемы человеческого общения привлекают внимание большого количества исследователей различных научных дисциплин: психологии и социальной психологии, социологии и социолингвистики, лингвистики и психолингвистики, педагогики и антропологии. Это объясняется сложностью и многогранностью понятия «общение», которое в различных трудах, посвященных этому вопросу, рассматривается в отдельном из своих аспектов или в совокупности многочисленных характеристик.

В обучении иностранному языку проблема обучения общению связана с формированием языковых и речевых фонетических, грамматических и лексических навыков и творческих умений в различных видах речевой деятельности - чтении, говорении, аудировании и письме. Это обусловило и широкое введение терминов «коммуникация», «обучение коммуникативному общению» (на основе английского «communication» - общение, средство общения) как способности обмениваться различного рода информацией на иностранном языке. В социальной психологии и теории информации термин «коммуникация» рассматривается как «обмен информацией» [1], а для того, чтобы обмениваться информацией на том или ином языке, необходимо, прежде всего, овладеть лингвистическим кодом для кодирования



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

некоего содержания по фонетическим, грамматическим, лексическим и стилистическим нормам данного языка.

Обучение определенному лингвистическому коду и формирование соответствующих навыков и умений его употребления и является одной из центральных задач обучения иностранному языку в любых типах учебных заведений. Но является ли владение лингвистическим кодом достаточным условием для эффективного общения на иностранном языке? Ведь реальное общение не ограничивается лишь обменом информацией. Иногда владеющий небольшим набором иноязычных слов и конструкций, но достаточно коммуникабельный человек, активно пользующийся мимикой и жестикой, богатством интонаций, житейским опытом, позволяющим ориентироваться в непростых ситуациях общения, находит большее понимание в иноязычной среде, нежели студент языкового факультета с обширным словарным запасом и грамотной, чаще всего книжно-письменной речью, изобилующей фразеологическими оборотами, идиоматическими выражениями и разговорными клише, которые так часто и добросовестно отрабатываются на практических занятиях и не всегда адекватно применяются в той или иной реальной ситуации общения.

Поэтому одной из проблем обучения иностранному языку студентов, получающих в будущем вышеобозначенную специальность, является не только отбор и организация речевого и языкового материала по этапам обучения, но и изучение содержания понятия «общение» в единстве его сторон, видов, функций и форм.

На первом и втором курсах обучения закладываются основы владения иностранным языком. Именно этот этап является исключительно важным для формирования навыков и умений бытового общения, о чем свидетельствует тематика, представленная в большинстве учебников и учебных пособий для 1-го и 2-го курсов факультетов, осуществляющих подготовку учителей иностранного языка. Поэтому на данном этапе

вполне оправданно уделять больше внимания усвоению и тренировке соответствующего грамматического и лексического материала, организованного по тематическому принципу на основе языковых, условно-речевых и речевых упражнений, ситуаций и ролевых игр. Часто это принимает форму обмена информацией, облеченной в нужную грамматическую форму с использованием лексики по определенной теме, что можно назвать «общением на коммуникативной основе». Но общение в свете психологических, социологических и лингво-социологических исследований представляет собой единство трех сторон: коммуникации, интеракции и перцепции - что связано не только с обменом информацией (коммуникация), но и выполнением совместной деятельности (интеракция), одним из средств осуществления которой является речевая деятельность, а также личностным восприятием собеседников не только как речевых партнеров, но и как единомышленников, друзей, оппонентов, противников, т. е. личностей, помогающих или затрудняющих осуществление той или иной деятельности (перцепция) [1; 2].

Следовательно, обучая студентов общению на иностранном языке, невозможно ограничиться лишь владением лингвистическим кодом, определенной суммой навыков и умений и тренировкой их в определенных ситуациях. Необходимо включать речевое общение в другие виды деятельности, где оно служит средством их осуществления и возможностью не только обменяться с собеседником определенной информацией, но и понять его как личность, что ведет к успеху в совместном сотрудничестве. Это возможно на основе деятельностно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку как специальности, где сам язык используется как средство осуществления познавательной деятельности, самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков в различных сферах человеческого знания, что связано и с коммуникацией, и с интеракцией, и с перцепцией, а также их функциями: контактной и ин-



формационной (коммуникация), пониманием и установлением отношений, эмотивной (перцепция), побудительной, координационной и оказания влияния (интеракция) и видами общения.

Следующая проблема обучения общению на иностранном языке связана с конкретной учебной группой и конкретными преподавателями, ведущими речевую практику, и носит социально-психологический характер. Успех обучения во многом зависит от того, какими будут взаимоотношения между студентами и преподавателем, атмосфера общения, создаваемая в группе, межличностные контакты. Когда присутствует недоверие, страх или боязнь допустить очередную лингвистическую или стилистическую ошибку, нет дружелюбия и готовности помочь друг другу, благожелательного отношения к любому высказыванию или мнению, товарищества и желания осуществлять совместную деятельность, то вряд ли можно говорить об эффективном обучении общению. Поэтому психологические вопросы педагогического общения малой группы приобретают особую роль, так как учитель в данных условиях выступает как носитель изучаемого языка, лидер коммуникации, организатор межличностных контактов и иноязычной атмосферы.

Консолидация и сплочение группы, постоянное поддерживание интереса и благожелательности друг к другу, снятие психолингвистических барьеров, затрудняющих общение - достаточно трудная проблема, которая во многом зависит от профессионализма и творческих умений преподавателя. Аутентичное владение языком на старших курсах, проведение дискуссий и обсуждений на основе тех или иных тематических проблем, изучаемых литературных произведений, реализация совместных проектов - все это возможно, когда основы продуктивного и творческого общения создаются уже на первых двух курсах. Для этого недостаточно только ролевых игр, ситуаций и ролевых заданий, которые широко используются на стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-

ситуативном этапе формирования навыков и умений (С. Ф. Шатилов), необходимы и психотехнические упражнения, направленные на снятие психологических барьеров в общении, консолидацию группы. Отбор и типология таких упражнений, их сочетание с чисто лингвистическими, относящимися к той или иной теме, также относятся к актуальным проблемам методики обучения иноязычному общению.

К условиям эффективного обучения иностранному языку относится, как известно, иноязычная атмосфера, которая вне страны изучаемого языка создается искусственно, приближая обучение к естественному общению. К сожалению, данная искусственность часто превалирует и на младших курсах специальных факультетов, концентрируя внимание студентов на правильном употреблении тех или иных лексических единиц и грамматических структур, определенного тематического материала. Это заставляет студентов относиться к иностранному языку все-таки не как к средству общения, а как к предмету, успешность владения которым зависит от знания теории, количества текстов и диалогов, выученных наизусть, элементы которых комбинируются в последующих ситуациях общения. Ситуации общения, создаваемые на тематической основе, не должны быть своеобразной формой отчета студентов о владении тем или иным материалом. Необходимо создавать такие коммуникативные ситуации, чтобы они переживались студентами в личностном плане, давали возможность высказать собственное мнение, содержали проблемность, возможность полярных точек зрения. Так, например, при изучении таких разговорных тем, как «Семья», «Квартира», «Еда», «У врача» и т. д. (которые предлагаются практически во всех учебниках и учебных пособиях), чтобы стимулировать интерес, мотивацию, творчество необходимо создавать неожиданные сюжеты, сценарии ролевых игр, ситуативные задания для дискуссий и полярных мнений по одному и тому же вопросу. Например, это может быть проект открытия ресторана или кафе,



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

специализирующегося на вегетарианских или национальных блюдах. Проект может включать различные проблемы: интерьер, обстановка, создание особой атмосферы, обучение обслуживающего персонала, меню, фирменные блюда с совершенно фантастическими названиями и рецептами, униформа и костюмы официантов, эмблема, вывеска, реклама с собственным логотипом и различными слоганами. После разработки различных сторон проекта в микрогруппах, вся группа представляет его в целостном варианте, отвечая на каверзные вопросы присутствующих зрителей или преподавателей, защищая основные составляющие проекта и доказывая их целесообразность. Возможно и приготовление «фирменного блюда» всей группой и его реклама, а также и последующее интервью с первыми посетителями, которые удостоились чести его отведать (тема «Еда», «В кафе, ресторане»). По теме «Квартира» возможен проект жилого дома или отдельных комнат для представителей различных профессий или социальных слоев, коллекционеров, имеющих необычные коллекции, требующие особого размещения, выбор или проектирование мебели для помещений овальной или треугольной формы. По теме «Семья» - дискуссии о семье в прошлом, настоящем и будущем, о семейных традициях разных народов и разных эпох и поколений, интервью с представителями брачных агентств, составление рекламы данных агентств, конкурс на лучшее брачное объявление и т. д.

Конечно, подобного рода задания должны быть обеспечены и соответствующей содержательной и языковой основой, подготавливающей студентов к подобным формам общения на уровне микроситуаций и соответствующих упражнений. Следовательно, актуальной остается проблема типологии текстов и упражнений, типологии проблемных и контрольных заданий, моделирования системы ролевых игр. Это обеспечит содержательную и техническую сторону любой темы, которая должна модифицироваться в соответствии со

спецификой факультета, учитывать различия в картине мира у представителей различных языковых культур, знание невербального этикета, неполное семантическое, коннотативное или ассоциативное соответствие лексики в различных языках. Поэтому уже на данном этапе необходим некий объем не только языковых, но и социокультурных знаний, позволяющих реализовать овладение языком как средством общения, что невозможно без определенной степени идентификации с носителями иного языка и иной культуры.

Второй этап обучения иностранному языку как специальности связан с совершенствованием и дальнейшим развитием речевой деятельности (3—5 курсы), когда студенты овладевают теоретическими дисциплинами, позволяющими пользоваться дифференцированно всем разнообразием лексико-грамматических и функционально-стилистических средств языка, значительная часть которых становится достоянием их индивидуального речевого опыта, как рецептивного, так и экспрессивного.

В процессе работы над достаточно объемными литературными произведениями в курсе домашнего и индивидуального чтения возникают широкие возможности интерпретации конкретных высказываний, выходящих за рамки лингвистического контекста, обсуждения конкретных героев, их поступков, языковых портретов, сюжетов, особенностей литературного языка автора и т. д. К сожалению, часто работа над литературными произведениями сводится к пересказу особенно актуальных в языковом отношении сцен, иногда их ролевой интерпретации (пересказ от определенного лица), или ролевому диалогу, что является одним из видов репродуктивного изложения материала и объясняется недостаточным количеством часов для речевой практики на старших курсах. Казалось бы, именно теперь, когда студенты знакомятся с рядом теоретических положений лексикологии, стилистики, истории языка, открываются широкие возможности по аналити-



ческой работе над литературным текстом, его содержательными и лингвистическими характеристиками, позволяющими понимать информацию на смысловом, имплицитном уровне, трактовать ее в личностном плане, устраивать дискуссии как теоретического, так и практического плана. Но часто студенты не подготовлены к этому всем ходом обучения на первом и втором курсах, а также и тем, что теоретический материал по лингвистическим дисциплинам плохо связан с конкретным тематическим и языковым материалом, который студенты изучают в процессе практики устной и письменной речи. Проблема создания учебных пособий, сочетающих творческие задания по теоретическим дисциплинам с практическим языковым и содержательным материалом в рамках определенных тем (а также на межтематической основе) также относится к актуальным в обучении иностранному языку студентов по специальности 0312 «Преподавание в начальных классах», квалификация – учитель начальных классов с дополнительной подготовкой в области иностранных языков.

Обучение иноязычному общению в плане перцепции предполагает личностную ориентацию, эмпатию и понимание внутренних мотивов и эмоций собеседника, сопереживание, некое «вживание» в ситуацию, и приобретение в связи с этим нового личностного опыта [4], что предполагает разработку различных форм организации совместной деятельности студентов в процессе межличностного и ролевого общения в группе, определенных методов, приемов и средств обучения. Большое значение отводится средствам эмоционального воздействия (музыкальные композиции, картины, коллажи, песни), а также видам невербальной коммуникации, включающим кинестетику, пара- и экстралингвистику, праксемику и визуальный контакт. Особая роль в формировании перцептивной стороны иноязычного общения на старших курсах отводится формам и мето-

дам интерпретации текстов, включающим их эмоциональную презентацию, способствующую лучшему пониманию и проникновению в глубинный смысл, его обсуждение в процессе дискуссии, а также инсценировку в различных вариациях по типу «живой газеты» или психодрамы. Это связано с проблемой разработки специальной методики обучения интерпретации текста, ориентированной на совершенствование творческих речевых умений студентов старших курсов языковых факультетов.

Таким образом, расширенная трактовка понятия «общение» на основе междисциплинарности позволяет пересмотреть содержание понятия «коммуникация» в обучении иностранному языку как педагогической специальности, и наряду с определением существующих проблем сформулировать новые задачи в методике обучения иноязычному общению на языковых факультетах.

Литература

1. Андреева Г.Я. Социальная психология. – М., 1997.
2. Батаршев А.В. Психодиагностика, способности к общению. – М., 1999.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. – М., 2004.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. – М., 1989.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). – М., 1989.

Сведения об авторе

Рубанова Лариса Михайловна – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО СГПИ. Сфера профессиональных интересов – овладение иноязычным общением на разных этапах обучения.

* * *



ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА

А.Л. Коблева

В российской психологической науке четко обозначилось оригинальное и перспективное научное направление по разработке теории интегральной индивидуальности и ее педагогическим аспектам. Интегральная индивидуальность оказалась в фокусе интеграции наук о человеке и базисным основанием в постановке и решении проблем современного человекознания (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.). Так появилась идея об интегративной психологии развития, в рамках которой проводилось излагаемое исследование (В.В. Белоус, 1998). Взяв за основу положение теории систем, мы стремились осветить интегральную индивидуальность студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования в понятиях интегратизма, многомерности и многоуровневости, т.е. интегральная индивидуальность выступает у нас в многоплановых качествах и, прежде всего, в зависимости от свойств субъекта деятельности или внутренней детерминации.

Внутренняя детерминация в теории систем, по мнению В.В. Белоуса, выступает основным условием сохранения целостности сложноорганизованных объектов действительности. Применительно к теории интегральной индивидуальности внутренняя детерминация становится объяснением того, почему интегральная индивидуальность, реализуясь в деятельности, не утрачивает своей функциональной инвариантности и не разрушается.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что психологический эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей ее развития, сложившимися установ-

ками, отношениями, мотивами поведения и т.д. Развитие личности, в свою очередь, С.Л. Рубинштейн трактовал как способность становиться субъектом, достигая в процессе этого акта высшего уровня творчества и оригинальности в различных видах человеческой деятельности.

В настоящее время проблема психологии субъекта стала рассматриваться «общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук» (А.В. Брушлинский, 1998, с. 559). В работах К.А. Абульхановой-Славской активность внутреннего реализуется в исследованиях стратегии жизни (К.А. Абульханова-Славская, 1991). Разносторонние экспериментальные данные свидетельствуют о том, что человеческое поведение нельзя истолковать как идентичный слепок внешнего воздействия. Так, в школе С.Л. Рубинштейна убедительно показано, что «подсказка» (вспомогательная мыслительная задача) срабатывает лишь тогда, когда испытуемый существенно погружается в решение основной задачи, т.е. тогда, когда в достаточной степени «созревают» внутренние условия (К.А. Славская, 1960), Л.А. Венгер установил несоответствие между теоретической деятельностью младших школьников и возрастными особенностями их интеллекта (теоретическая деятельность не приводит к появлению у малышей понятийного мышления и любая теоретическая задача решается на основе наглядных образцов, выполняющих функцию символа).

В диссертационном труде Т.В. Копань (1996) в рамках теории интегральной индивидуальности исследовались высокомотивированные и низкомотивированные школьники 13-15 лет. Экспериментальная работа проводилась в два этапа. На первом этапе у школьников ди-



агностировался мотив достижения успеха (М.Ш. Магомед-Эминов, 1987). В ходе испытания были выделены две группы школьников с полярной мотивацией достижения успеха: группа с высокой мотивацией достижения успеха (50 человек) и группа школьников с низкой мотивацией достижения успеха (49 человек). На втором этапе исследовались показатели первичных и вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней. Всего 36 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Статистическая обработка экспериментального материала осуществлялась на основе корреляционного и факторного (центроидный метод Л. Тэрстоуна) анализа по программе «ANSTAT» из пакета прикладных программ «Многомерный статистический анализ» (Ялта, 1989).

На основе факторизации матрицы интеркорреляций обнаружены разнообразные структуры интегральной индивидуальности у школьников с высокой и низкой мотивацией порознь.

Сравнение структур интегральной индивидуальности школьников с различной мотивацией производилась по следующим критериям (В.В. Белоус, 2002):

1. По средней величине насыщенности каждого уровня интегральной индивидуальности значимыми факторными весами. Чем больше среднее значение уровня интегральной индивидуальности, тем сильнее его влияние на успешное достижение конечного результата, т.е. тем выше его приспособительная значимость.

2. По наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (полная или частичная структура фактора по исследуемым уровням). Чем полнее структура фактора, тем более развитой и гармоничной является интегральная индивидуальность.

3. По характеру межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности (ортогональные или облические). Напоми-

наем, что в ортогональных структурах один и тот же показатель принадлежит одному-единственному фактору; в облических структурах – разным факторам. Это означает, что ортогональные структуры либо однозначны, либо одно-многозначны. Они сужают и ограничивают возможности человека. Облические структуры много-многозначны и обладают гибкостью и пластичностью приспособления к изменяющимся условиям объективной ситуации.

Оказалось, что максимальная средняя насыщенность факторными весами у высокомотивированных школьников приходится на вторичные свойства индивида, у низкомотивированных – на психодинамический уровень.

По критерию наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности выявлено, что у школьников с высокой мотивацией достижения успеха два фактора из четырех являются целостными, два остальных фактора – частичными. Один из этих факторов представлен свойствами психодинамического уровня, личностного и социально-психологического уровней. Другой – свойствами уровня вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней.

В подгруппе школьников с низкой мотивацией достижения успеха не обнаружено ни одного целостного фактора.

Наконец, характер межфакторных связей показывает, что в группе с высокой мотивацией достижения успеха имеется 5 облических зависимостей на всех уровнях интегральной индивидуальности. В группе с низкой мотивацией достижения успеха выявлена 1 облическая зависимость на психодинамическом уровне интегральной индивидуальности. Наличие значительного числа облических зависимостей говорит о более пластичной структуре интегральной индивидуальности, о гибкости приспособления к изменяющимся условиям внешней среды.

Таким образом, структуры интегральной индивидуальности у школьников с



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

высокой и низкой мотивацией достижения успеха обнаруживают различия по всем трем критериям; мотив достижения успеха влияет на характер связей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Школьники с высокой мотивацией достижения обнаруживают более целостные, пластичные и гибкие структуры интегральной индивидуальности. Школьники с низкой мотивацией достижения обнаруживают однозначные или одно-многозначные структуры интегральной индивидуальности; в структуре интегральной индивидуальности школьников с высоким уровнем мотивации достижения успеха роль природных и социальных уровней практически уравнивается. У школьников с низкой мотивацией превалирует психодинамический (природный) уровень интегральной индивидуальности.

В настоящее время под руководством В.В. Белоуса на принципах интегратизма пересмотрены классические психологические типы экстравертов и интровертов.

Так, в экспериментальной работе Акур Сами изучалась интегральная индивидуальность экстравертированных и интровертированных студентов гуманитарного вуза, основанная на раскрытии взаимосвязей между ее базальными характеристиками. Исследование проводилось на базе Пятигорского государственного лингвистического университета в течение 1996/97 учебных годов в два этапа.

На первом этапе были скомплектованы две группы испытуемых, получивших надежный диагноз по критерию экстраверсии – интроверсии и по t-критерию Стьюдента. В дальнейшем у испытуемых с определенным диагнозом изучалась структура интегральной индивидуальности, что составило содержание второго этапа исследования. У экстравертов и интровертов диагностировались показатели 4-х уровней интегральной индивидуальности: нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического.

Сопоставление экстравертированных и интровертированных студентов по отдельным свойствам различных уровней интегральной индивидуальности показало, что поэлементная характеристика изучаемых психологических типов насыщается неопределенностью и противоречивостью. Исходя из этого положения, Акур Сами рассматривает этот этап как предварительный и необходимый, но еще недостаточный. Более полное, точное и глубокое представление о психологических типах было получено на основе факторной обработки матрицы интеркорреляций (метод Тэрстоуна).

На печать факторный анализ выдал у экстравертов три значимых информационных структур интегральной индивидуальности.

Каждая структура – это уникальная и неповторимая взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Установлено, что в разных условиях деятельности структура интегральной индивидуальности экстравертов проявляет гибкость и пластичность. Причем, как полагает Акур Сами, в новых обстоятельствах деятельности ведущую роль выполняет природный фактор (перевес природных уровней над социальными является подавляющим).

По мере вхождения в деятельность на передний план выдвигаются свойства социального уровня интегральной индивидуальности.

Итак, внутрифакторный анализ показал, что разноуровневые свойства в каждом факторе находятся в реципрокных отношениях. Чем выше степень выраженности природного, тем ниже степень выраженности социального. И наоборот, чем выше значимость социального, тем ниже значимость природного. Согласно полученным данным, в характеристике экстраверта Акур Сами выделяет три относительно автономные и стержневые подсистемы из четырех рассмотренных: организм, личность, статус (темперамент в данных условиях не зарекомендовал себя самостоятельной категорией).



Что касается интровертов, то у них на основе матрицы интеркорреляций извлечено пять значимых факторов. Каждый фактор порознь – неповторимая взаимосвязь организма, темперамента, личности и статуса. Все изученные свойства интегральной индивидуальности образовали относительно замкнутые и самостоятельные структуры, обладающие гибкостью и динамичностью в зависимости от условий организации деятельности. Акур Сами полагает, что в новых жизненных ситуациях на передний план, судя по фактору 1 (доминируют свойства личности), выдвигаются свойства личности (значительный перевес социальных, или высших уровней над природными, или низшими).

По мере втягивания в деятельность включаются последовательно свойства организма (фактор 2), свойства темперамента (фактор 4), свойства социально-психологического уровня (фактор 5). Причем, в каждом извлеченном факторе разноуровневые свойства отражают реципрокные отношения. Чем выше степень выраженности социального, тем ниже степень выраженности природного. И наоборот, чем сильнее выражено природное, тем слабее – социальное. Интегральная индивидуальность интроверта представлена всеми анализируемыми разноуровневыми свойствами. Однако Акур Сами отмечает, что их вклад в структурирование каждого фактора не одинаков.

Итак, в экспериментальном исследовании Акура Сами установлено, что интегральная характеристика экстраверта существенно отличается от интегральной характеристики интроверта. Природное и социальное у экстравертов и интровертов находятся в разнонаправленных реципрокных отношениях и взаимно друг друга уравнивают.

Установленные различия между экстравертами и интровертами в соотношении природного и социального Акур Сами объясняет различным проявлением естественных человеческих потребностей у тех и других индивидов. У экстравертов

природные потребности широко иррадируют на объекты социального поля. У интровертов, напротив, витальные потребности в тех же самых ситуациях избирательно притягивают к себе объекты социума (в силу своих энергетических возможностей), сосредотачиваются на них и только благодаря этому создаются благоприятные условия для удовлетворения их повышенной нужды во внутренней деятельности. По-видимому, это различие в приспособительной роли природного и социального является основополагающим в становлении своеобразных структур экстраверта и интроверта.

Следовательно, в Пятигорской психологической школе внимание фокусируется как на определении места базальных психических реалий в структуре интегральной индивидуальности, так и на выяснении их влияния на особенности становления интегральной индивидуальности в зависимости от вариаций человеческого фактора.

Таковы некоторые достижения в познании относительно «левого» детерминирующего крыла активно проявляющейся и развивающейся в деятельности интегральной индивидуальности. В перспективе – развертывание интенсивных исследований по обоснованию системообразующей функции индивидуального и группового субъекта деятельности в гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности (А.В. Брушлинский, 2003; А.Л. Журавлев, 1999; В.С. Мерлин, 1986).

В предлагаемом исследовании зависимость структур интегральной индивидуальности от свойств субъекта деятельности обосновывается с привлечением нового и конкретного мотива деятельности – мотива выбора высшего профессионального образования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ВПО ГОУ Пятигорского лингвистического университета среди студентов 4-х и 5-х курсов психологического факультета.

У высокомотивированных и низкомотивированных студентов диагностиро-



Раздел I. Подготовка педагогических кадров в условиях модернизации высшего образования

вались показатели 4-х уровней интегральной индивидуальности: нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического.

Межуровневый корреляционный анализ структур интегральной индивидуальности студентов с различной мотивацией выбора высшего профессионального образования не совпадает. Межуровневая структура интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы более уплотнена и упорядочена, чем межуровневая структура интегральной индивидуальности студентов того же возраста низкомотивированной учебной группы; первая межуровневая структура интегральной индивидуальности характеризуется гибкими много-многозначными зависимостями, вторая насыщена жесткими однозначными и полужесткими одно-многозначными зависимостями и, как исключение, много-многозначными зависимостями.

С целью преодоления недостатков поэлементного анализа структур интегральной индивидуальности студентов высшей школы мы обратились к факторной обработке исходных данных. Взяв за основу матрицы интеркорреляций для каждой группы, мы провели факторный анализ по методу Терстоуна для каждой группы студентов в отдельности: высокомотивированная учебная группа и низкомотивированная учебная группа.

В исследовании удалось выявить, что структура интегральной индивидуальности студентов с высокой мотивацией выбора высшего профессионального образования определяется ведущей ролью высших уровней вообще, личностного и социально-психологического – в частности. Низший уровень приспособляется к направляющей деятельности высших уровней интегральной индивидуальности.

Установлено, что в структуре интегральной индивидуальности студентов с высокой мотивацией достижения высшего профессионального образования наблюдается перевес высших уровней над

низшими и обнаруживается синтез ортогональных и облических зависимостей.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности у студентов с низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования также обнаружил четыре значимых фактора, из них в трех факторах преобладают низшие уровни интегральной индивидуальности.

Мы обнаружили, что в проявлении структур интегральной индивидуальности низкомотивированной учебной группы ведущая роль отводится низшим (нейродинамическому и психодинамическому) уровням. Таким образом, структура интегральной индивидуальности студентов низкомотивированной учебной группы строится с позиции свойств низшего уровня. Судя по четырем извлеченным факторам, особенно ощутимой в конструировании интегральной индивидуальности выглядит роль организма (нейродинамический уровень) и ортогональных зависимостей.

Изучение интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего образования показало, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы выступают высшие уровни, низкомотивированной учебной группы – низшие уровни. Во всех случаях наблюдается перевес ортогональных зависимостей над облическими, хотя и в разной степени.

Полученный фактический материал, его обработка и анализ позволяют сделать следующие общие **выводы**:

1. В обеих учебных группах структуры интегральной индивидуальности представлены одно-многозначными зависимостями. Межуровневая структура интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной учебной группы более уплотнена и упорядочена (13,7%), чем межуровневая структура интегральной индивидуальности студентов низкомотивированной учебной группы



(11,2%). Первая характеризуется преобладающим наличием много-многозначных зависимостей, вторая насыщена жесткими однозначными, полужесткими одно-многозначными зависимостями и, как исключение, – много-многозначными зависимостями.

2. Факторный анализ структур интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой мотивацией выбора высшего профессионального образования определил, что организатором структуры интегральной индивидуальности студентов высокомотивированной группы являются высшие уровни, низкомотивированной группы – низшие уровни. Независимо от уровня мотивации достижения ВПО в структуре интегральной индивидуальности студентов преобладают ортогональные зависимости, хотя и в разной степени.

3. Любая структура интегральной индивидуальности чувствительна к изменениям не только внешней среды, но и свойств субъекта деятельности, отражает их, не теряя при этом своей целостности.

До сих пор характеристика этого возраста строилась на поэлементной основе. Между тем педагог нуждается не столько в знании отдельных сторон возраста, хотя это важно и необходимо, сколько в знании их взаимодействия и взаимовлияния. Это уже образец неаддитивной стратегии исследования возраста вообще и студентов 20-22 лет в частности.

Литература

1. Белоус В.В. *Темперамент и деятельность*. – Пятигорск, 1990.
2. Белоус В.В. *Введение в психологию полиморфной индивидуальности*. – Пятигорск, 2009.
3. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. – М., 1986.
4. Мерлин В.С. *Психология индивидуальности // Избр. психол. труды / Под ред. Е.А. Климова*. – Москва-Воронеж, 1996.
5. *Проблема интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты / Под ред. В.В. Белоуса*. – Пермь, 2006.

Сведения об авторе

Коблева Анжела Лионтьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры андрагогики, гл. специалист центра качества образования ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 32 научные публикации (из них 3 коллективные монографии, 2 учебных пособия и 3 учебно-методические работы). Область научных интересов – психология полиморфной индивидуальности, включающая психологию интегральной индивидуальности, интегративную психологию развития и системную модель всеобщей индивидуальности, мотивационный менеджмент в сфере управления персоналом.

* * *



РАЗДЕЛ II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ

С.А. Тюренкова

Развитие системы российского образования в конце XX – начале XXI в., диверсификация рынка образовательных услуг, нарастающее влияние на воспитание и образовательные процессы личностно ориентированных, вариативных подходов актуализировали в педагогической теории и практике идею профильного обучения, которая стала одним из направлений модернизации системы общего среднего образования России. основополагающие документы в области образования, в частности Закон РФ «Об образовании», Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования и др., определили приоритеты профильного обучения и его основные направления.

Профильное образование с современных позиций характеризуется более широким спектром избираемых школьниками для изучения предметов, введением элективных курсов; созданием отдельных классов в соответствии с интересами школьников, а также обучением их по одному (однопрофильная школа), двум, трем профилям (многопрофильная школа). При этом в профильном обучении предусмотрены сокращение непрофилирующих учебных предметов или уменьшение объема часов на их изучение. Одной из главных проблем внедрения профильного обучения, по мнению ученых и практиков (А. Ж. Жафяров, О. В. Кузина, П. С. Лернер, С. Ф. Хлебунова, А. В. Хуторской, С. Н. Чистякова и др.), яв-

ляется неподготовленность педагогических кадров. Новые требования к учителю в условиях перехода к профильному обучению диктуются инновационным (глубоко вариативным) характером деятельности в многопрофильной школе и обуславливают необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования. Исследователи (П. С. Лернер, С. Н. Чистякова) довольно точно определяют, что предъявляемые к учителю профильной школы требования предполагают наличие у него специфических профессиональных качеств, формируемых в процессе специальной подготовки, что составляет, по нашему мнению, надпредметное содержание профессиональной деятельности учителя. Изучение литературы, анализ примерных учебных планов некоторых возможных профилей, реализуемых в школе, позволили выявить специфику работы учителей-предметников в условиях профильного обучения, заключающуюся в необходимости владения не только содержанием инвариантной предметной области, но и методикой разработки вариативного компонента профильного образования; умениями преподавать интегрированные учебные курсы; методическими приемами реализации предпрофильной подготовки в виде предметных и ориентационных курсов; технологией создания элективных курсов разного типа, а также наличием умений использования возможностей профессиональной ориентации и других надпредметных видов деятельности. Таким образом, трансформа-



ция профессиональной деятельности учителя школы с профильным обучением требует изменений в процессе подготовки будущих учителей, направленных на усиление психолого-педагогической, методической и надпредметной ее составляющих, а в теоретическом аспекте ставит задачу уточнения структуры его профессиональной компетентности.

Анализ проблем формирования профессиональной компетентности будущих педагогов, а также выделение её отдельных составляющих, необходимых для успешной деятельности в условиях вариативного образовательного процесса школы с профильным обучением, предполагает обращение к понятиям «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный» (competens с лат. – соответствующий, способный), что означает: 1) обладающий компетенцией; 2) знающий, сведущий в определенной области (Словарь иностранных слов, 1987). В тоже время понятие «компетентность» тесно связано с понятием «компетенция». Однако еще в 60-х гг. прошлого века в работах Н. Хомского, Р. Уайта уже было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между данными понятиями [5].

Авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова пытались показать различия между рассматриваемыми категориями. «Компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, круг полномочий».

О.М. Мутовкина [8] на основе проведенного дефиниционного анализа утверждает, что ««компетенция» является вторичным, производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, тогда как «компетентность» представляет собой семантически первичную категорию и воплощает в себе их интегрированную совокупность, систему».

Соглашаясь с таким подходом к определению данных категорий, Н.А. Банько [2: 15] утверждает, что «принципиальное отличие компетенции и компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же в свою очередь является понятием функциональным», т.е. характеризует специалиста как субъекта действующего, реализующего на практике имеющиеся у него компетенции.

В диссертационном исследовании Н.О. Епихиной [4] делается вывод о взаимосвязи между понятиями «компетенция» и «компетентность»: если компетенция – это знания и опыт в определенной области, круг вопросов чьей-либо осведомленности, то компетентность – обладание компетенцией. Такой трактовке соответствует понимание компетентности как основывающегося на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленного опыта социально-профессиональной жизнедеятельности человека [5].

Профессиональная компетентность является производным компонентом от общекультурной компетентности любого человека [2:17], однако однозначного подхода к определению данного понятия в науке нет.

Анализ представленных в отечественной науке определений профессиональной компетентности позволил нам объединить их в группы, соответствующим различным научным подходам (лично-деятельностному, системно-структурному, знаниевому, утилитарному), что отражено в таблице 1.

На наш взгляд, рассмотренные определения не противоречат друг другу, а скорее дополняют и образуют целостную систему. Интеграция имеющихся подходов выражена в определении О.В. Симен-Северской, представленном в её диссертационном исследовании [14:8], где под профессиональной компетентностью понимается интегративное лично-деятельностное новообразование, которое представляет собой сба-



Таблица 1.

Научные подходы к определению категории «профессиональная компетентность»

Автор	Определение
<i>Личностно-деятельностный подход</i>	
А.К. Маркова	определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции
Н.В. Яковлева	психическое новообразование личности, возникающее в ходе освоения деятельности, целостная система, функционально ориентированная на достижение целей деятельности и позволяющая решать деятельностные проблемные ситуации
М.В. Киргинцев	присвоенная, отрефлексируемая специалистом в ходе профессиональной деятельности система социально- и личностно-значимых компетенций
<i>Системно-структурный подход</i>	
Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский	системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей
Л.И. Анцыферова, Д.Н. Завалишина, Е.Ф. Рыбалко	совокупность профессиональных свойств, то есть способностей реализовывать профессионально-должностные требования на определенном уровне
<i>Знаниевый подход</i>	
И.П. Лотова	умение правильно распорядиться имеющимися знаниями и опытом при исполнении своих функций, знание возможных последствий, конкретного способа воздействий, уровень умения и опыт его практического использования
Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова	уровень образованности специалиста
В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышева	наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки
<i>Утилитарный подход</i>	
К.А. Абульханова	профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной жизни
П.В. Симонов	потенциальная готовность решать задачи со знанием дела
В.П. Пугачев	«техническая» подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией

лансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности.

Из приведенных выше определений рассматриваемого понятия становится очевидным, что большинство исследователей в структуру профессиональной компетентности включает «совокупность объективно необходимых знаний, умений

и навыков, которые позволяют решать задачи профессиональной деятельности» [14:15]. И хотя такой подход, на первый взгляд, кажется упрощенным, именно он, по мнению автора работы [14:18], «обеспечивает доступность экспериментальной проверки сформированности компетентности, определения уровня компетентности специалиста, практическое подтверждение теоретических выкладок».

По нашему мнению, компетентность специалиста проявляется посредством оценки знаний, умений, навыков, либо в продуктах (результатах) деятельности.



Необходимо отметить, что категория «профессиональная компетентность педагога» раскрывается исследователями через структуру и функции её компонентов. Так, по мнению И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [15].

А.К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами». В содержание компетентности педагога включается процесс (составляющие его – педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. А.К. Маркова обращает внимание на то, что «знания и умения учителя составляют объективную структуру его труда», и в каждом процессуальном блоке рассматривает объективно необходимые знания и умения, а затем психологические требования к их выполнению [7].

Е.В. Попова вслед за А.К. Марковой, исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, тем не менее, подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога, которые дополняются умениями («техниками»), и, соответственно, при формировании психолого-педагогической компетентности учителя главная роль принадлежит совершенствованию его личности [10].

Н.В. Абульханова придает большое значение конкретно-предметным знани-

ям специалиста, ибо, по ее мнению, «именно они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности», и поэтому система подготовки специалиста, в нашем случае учителя биологии, должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для реализации процесса труда [11].

О.В. Симен-Северская в работе [13] делает вывод, что педагогическая компетентность представляет собой одну из сторон профессионализма учителя и связана, прежде всего, с деятельностным компонентом его труда.

В.И. Горовая, Н.Н. Сотникова, Л.Н. Харченко [16:181] профессиональную компетентность учителя биологии понимают как «обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень его теоретико-методологической, предметной психолого-педагогической и методической подготовки». Важным для нас выступает тот факт, что авторы рассматривают профессиональную компетентность педагога и как средство, обеспечивающее сознательное решение профессиональных задач, и как критерий становления его профессионализма.

Как видим, исследуя педагогическую компетентность, одни ученые отдают предпочтение общим и специальным знаниям учителя, другие – усвоению профессиональных умений, третьи – дополняют необходимые знания и умения определенными психологическими качествами, четвертые подчеркивают в содержании профессиональной компетентности педагога личностные свойства [14; 16]. Авторские определения педагогической компетентности находят свое отражение в ее различных структурных моделях. В связи с чем, актуальным представляется поиск оптимальной структурной модели профессиональной компетентности будущего учителя с учетом его предстоящей вариативной образовательной деятельности в школе с профильным обучением.



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

Структурное понимание компетентности разнообразно. С одной стороны, это обусловлено ее многоаспектностью, с другой – недостаточной строгостью выделенных оснований структурирования. В связи с этим в научной литературе обнаруживается множество моделей профессиональной компетентности педагога.

Так, например, Н.В. Бублик и Т.С. Панина в структуре педагогической компетентности выделяют три относительно самостоятельных компонента: предметный, технологический и психологический [9: 48]. Выделение этих элементов соответствует структуре труда (предмет, средства и методы, субъект), что выступает его методологическим обоснованием.

В.Н. Введенский [3] предлагает модель профессиональной компетентности педагога, в которой выделяет три уровня:

- общий – ключевые и операциональные компетентности;
- частный – компетентности должностной группы;
- конкретный – компетентности отдельного педагога.

Основываясь на классификации общих способностей на основе функций психики Б.Ф. Ломова, автор к ключевым компетентностям относит коммуникативные, информационные и регулятивные компетентности педагога, а также вводит понятие «интеллектуально-педагогическая компетентность», которую, по его мнению, необходимо считать базовой.

В.А. Сластенин считает, что понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [15]. Основываясь на данном положении, Е.Ю. Азбукина [1] рассматривает структуру профессиональной компетентности педагога через педагогические умения. Модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Практическая готовность учителя выражается во вне-

шних (предметных) умениях, то есть в действиях, которые можно наблюдать. Содержание теоретической готовности понимается не только как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но и как теоретическая деятельность, как форма теоретической готовности, в структуре которой выделяются аналитические, прогностические, проактивные и рефлексивные умения.

Н.В. Кузьмина [6:105] включает в педагогическую компетентность следующие ее виды:

- специально-педагогическая компетентность включает глубокие знания, квалификацию и опыт деятельности в области преподаваемого предмета, по которому ведется обучение, знание способов решения технических, творческих задач;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся включает владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения;
- социально-психологическая компетентность в сфере обучения предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение пробуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной специальности, к преподаваемому предмету;
- дифференциально-психологическая компетентность включает умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей; умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учащимися;
- аутопсихологическая компетентность, или рефлексия педагогической деятельности подразумевает умение осознавать уровень



собственной деятельности, своих способностей; знание о способах профессионального самосовершенствования; умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе; желание самосовершенствования.

Все названные составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется только в ходе деятельности и может быть оценена только в рамках конкретной профессии.

Несомненный интерес, по нашему мнению, представляет структурно-уровневая модель профессиональной компетентности педагога, предложенная В.И. Горовой, Н.Н. Сотниковой, Л.Н. Харченко [16:182], представленная как совокупность трех компонентов – мотивационного, целеполагающего и содержательно-операционального.

Мотивационный компонент детерминирован системой побудительных сил будущего педагога, опредмеченных потребностей, притязаний, намерений и предпочтений жизненных планов и сценариев, характеризует его субъектную социально-профессиональную позицию.

Целеполагающий компонент включает в себе доминанту педагогического менталитета и мировоззрения педагога, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на гуманистические ценности педагогической деятельности, прежде всего, на человека, ребенка, школьника.

Содержательно-операционный компонент характеризует учителя как творца, исследователя, конструктора, технолога образовательного процесса.

Рассмотренная модель, наряду с когнитивной и операционально-технологической составляющими, включает в себя также мотивационный, этический, социальный и поведенческий компоненты, что в большей степени отвечает требованиям компетентностного подхода, подразумевающего развитие у специалиста

ключевых компетенций, и в большей мере соответствует нашим предпочтениям.

В то же время, мы считаем, что описанная структурная модель профессиональной компетентности учителя требует некоторой конкретизации. Так, на наш взгляд, в содержательно-операционный компонент можно включить выделенные Н.В. Кузьминой специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую и дифференциально-психологическую компетентности.

Аутопсихологическая компетентность, выделяемая наряду с Н.В. Кузьминой и рядом других авторов, по нашему мнению, является интегративным звеном модели профессиональной компетентности педагога, так как рефлексии должны подвергаться не только содержательно-операционные характеристики его деятельности, но и мировоззренческие и целевые установки, мотивационная, этическая, поведенческая и другие составляющие профессии.

Помимо названных компонентов, учитывая переход старшей ступени общего образования к профильному обучению, в модели профессиональной компетентности учителя правомерно выделить **«профильно-ориентированную компетентность»**, которая рассматривается А.Н. Силановым [12] «как интегральная составляющая профессиональной компетентности учителя профильной школы и социальнообусловленный психический феномен, характеризующий степень соответствия базовых научно-педагогических знаний учителя объективно существующим научным знаниям о сущности образовательного процесса, имеющего профильную направленность, о его закономерностях, принципах, технологиях и информационных ресурсах функционирования; потребность в самообразовании и самосовершенствовании в этом направлении; нравственно-целевую и социальную ответственность за результативность деятельности в области профильной подготовки учащихся; понимание прогрессивных современных тенденций в мировом образовательном пространстве».



Таблица 2.

Дифференциации профильно-ориентированной компетентности учителя школы с профильным обучением

Компоненты профессиональной компетентности		
мотивационный	целеполагающий	содержательно-операциональный
Сформированность профессионально-субъектной позиции, основанной на осознании значимости идей профильного обучения, устойчивой мотивации к реализации его принципов; чувство ответственности за результативность профессиональной деятельности	Ценностное отношение к педагогической профессии, основанное на гуманистических идеалах; естественнонаучное мировоззрение, основанное на идеях системности, целостности мира; стремление к самосовершенствованию, потребность в самообразовании	Знание сущности профильного обучения; и его особенностей, владение методикой преподавания интегрированных курсов, технологией создания элективных курсов; умения осуществлять профильную диагностику и профильную ориентацию

Интегральный характер профильно-ориентированной компетентности, на наш взгляд, обусловлен спецификой профессиональной деятельности учителя школы с профильным образованием, предъявляемыми к нему требованиями, условиями организации процесса обучения в многопрофильной школе. Готовность учителя профильной школы к творческому проектированию педагогических целей, к проектированию адекватной педагогической системы с учетом влияния внешних (модель организации профильного обучения, расположение учебного заведения, региональная специфика и др.) и внутренних (собственные умения и навыки, личностный, творческий потенци-

ал педагога, уровень сформированности готовности учащихся к профильному обучению в период предпрофильной подготовки, степень их мотивации и др.) факторов на взаимосвязи компонентов этой системы не может определяться сформированностью только лишь содержательно-операциональных характеристик его профессиональной компетентности. Формирование профильно-ориентированной компетентности неизбежно связано с ее структурированием взаимосвязями личностных компонентов (мотивационным, целеполагающим и содержательно-операциональным), выражающихся в дифференциациях названной компетентности (табл. 2.).

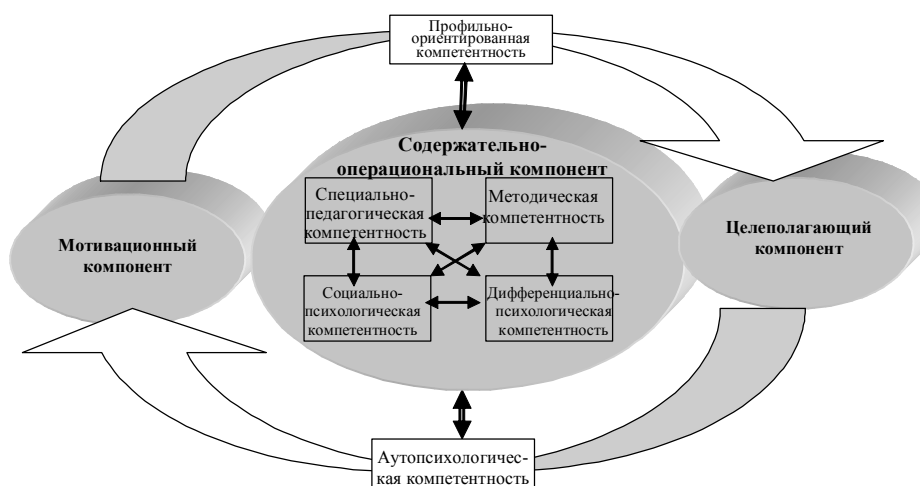


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности учителей школы с профильным образованием учащихся



Таким образом, осуществленный теоретический анализ позволил нам представить структурную модель профессиональной компетентности учителей школы с профильным образованием учащихся (рис. 1).

Кроме того, учитывая, что в структуру профессиональной компетентности учителя школы с профильным обучением в качестве интегрального звена включена профильно-ориентированная компетентность, следует, что в современных условиях перед системой профессиональной подготовки будущих учителей ставится задача формирования данной компетентности как одного из факторов их успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Азбукина Е.Ю. Рефлексивная деятельность педагога как фактор повышения качества образования // <http://www.tspu.edu.ru/ebooks/azbukina/>
2. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2002. – 218 с.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
4. Епихина Н.О. Обогащение языковой компетенции студента в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2001. – 19 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Образовательные программы в аспирантуре РГГУ: материалы науч.–практ. конф. // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.
7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
8. Мутовкина О.М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков // <http://www.elib.vstu.ru/Open/3/R37.htm>
9. Педагогическая компетентность и инновационная деятельность в обновляющемся образовании / Под ред. Н.Н. Лобановой, Б.И. Любимова. – СПб., 1993. – 105 с.
10. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения РАО. – Вып. 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127-136.
11. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М., 1998. – 320 с.
12. Силанов А.Н. Социально-педагогические условия моделирования программы профессиональной подготовки учителя для работы в профильной школе: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – 22 с.
13. Симен-Северская О.В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя // Вестник СГУ. – Вып. 6: Серия «Гуманитарные науки». – С. 97-100.
14. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2002. – 190 с.
15. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие. – Изд. 4-е. – М., 2002. – 512 с.
16. Харченко Л.Н. Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты: Монография. – Ставрополь, 2005. – 320 с.

Сведения об авторе

Тюренкова Светлана Алексеевна – канд. пед. наук, доцент кафедры биологии и экологии, начальник учебно-методического управления ГОУ ВПО СГПИ.



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

Автор 14 научных и учебно-методических публикаций. Сфера научных интересов: теория и методика профессиональ-

ного образования, проблемы экологического образования и биоэтического воспитания.

* * *



ХАРАКТЕРИСТИКА КОЛЛЕКТИВА УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОГО КЛАССА: ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ

В.В. Долганина

Проблемы образования коллектива, его развития и жизнедеятельности, процессы внутриколлективной жизни остаются одним из значимых направлений исследования не только для педагогической, но и психологической науки.

Большая часть жизни человека протекает в малых группах: в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых сообществах, соседских, приятельских и дружеских общностях. Именно в малых группах происходит формирование личности, проявляются ее качества, поэтому личность нельзя изучать вне группы. Через малые группы осуществляются связи личности с обществом. Группа трансформирует воздействие общества на личность, и она же воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа.

Такой малой группой в нашей статье будет выступать коллектив учащихся профильного класса. Педагогу, работающему в таком классе, необходимо четко знать, что собой представляет такой коллектив, каковы его особенности и возможности формирования. Для этого на основе общих положений и подходов к коллективу выделим его специфические характеристики, т.е. то особенное, чем характеризуется профильный коллектив учащихся [7].

В трудах отечественных ученых В. А. Богданова, Л. С. Выготского, Е. И. Головаха, А. Л. Журавлева, А. С. Макаренко, Р. С. Немова, А. А. Руслановой, В. Е. Семенова, В.А. Сухомлинский, Л. И. Уманского, Д. Б. Эльконина рассматриваются основные характеристики коллектива [3, 9, 11, 16, 17, 18]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что о состоявшемся коллективе можно судить по следующим ос-

новным характеристикам: общность социально-обусловленных целей и задач, потребностей и интересов, убеждений и идеалов, эмоций, чувств, настроений; отношения, строящиеся на ответственной зависимости (взаимопомощь, взаимозависимость, взаимответственность); соответствие требованиям и нормам морали (нравственные); внутреннее принятие общественно-значимых целей и задач всеми членам коллектива и отсюда готовность к совместным действиям; гармония личных и общественных целей; наличие коллективных перспектив и обязательств, предусматривающих деятельность на общее благо; психологическая совместимость и коллективистская сплоченность; социальная защищенность членов коллектива; высокая потенциальная эффективность.

В профильных коллективах учащихся благодаря совместной деятельности всех членов коллектива возможно наличие выделенных нами выше признаков коллектива. Они складываются преимущественно из общего мировоззрения и мировосприятия сквозь призму профессиональных потребностей и возможности их реализации. Активно взаимодействуя и приобщаясь к знаниям по выбранному профилю, учащиеся получают первый опыт профессиональных отношений. Их степень выраженности основана на длительности совместного обучения и взаимодействия.

Педагогу, работающему с детьми, обучающимися в профильных классах, кроме того, что собой представляет коллектив и каковы его особенности, важно знать факторы, которые оказывают существенное влияние на формирование профильного коллектива учащихся.

Среди их множества рассмотрим наиболее значимые для становления и раз-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

вития коллектива учащихся профильного класса – это направленность личности учащихся, совместная деятельность членов коллектива, личность педагога и гуманистический характер обучения [6].

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Изучением феномена направленности занимались А.Л. Журавлев, О.И. Зотова, А.Г. Ковалев, Б. Ф. Ломов, В. Б. Ольшанский, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Русланова, Л.И. Уманский, А. И. Щербаков, В.А. Ядов и др. [12, 13, 14, 15, 16, 18].

Под направленностью личности психологами понимается:

- совокупность устойчивых мотивов, взглядов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, достижение относительно сложных жизненных целей (краткий психологический словарь);

- система побуждений, определяющая избирательность отношений и активность человека (В.В. Богословский);

- один из компонентов структуры личности, который включает в себя несколько связанных форм: влечение, склонность, идеал, мировоззрение, убеждения, установки (К.К. Платонов).

- устойчивая устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определённых (главных, ведущих) мотиваций (Л.И. Божович).

Таким образом, направленность личности представляет собой совокупность доминирующих у человека мотивов и потребностей, определяющих главную линию его поведения, деятельности и общения с людьми.

В направленности личности как факторе формирования детского профильного коллектива важно выделить её типологию, на которую педагогам, работающим в таких коллективах, необходимо обращать особое внимание. В психологичес-

кой литературе можно найти различные типологии направленности личности:

- эгоцентрический уровень, группоцентрический, просоциальный или гуманистический, духовный (Б.С. Братусь);

- созидания, потребителя, разрушителя (Н.И. Рейнвальд);

- на собственную личность, на деловую активность, на общение с другими людьми (Л.И. Божович, Д.П. Кайданов, В.Э. Чудновский).

Каждая из предложенных выше типологий направленности личности интересна по-своему. В то же время есть общее, что их объединяет – линии направленности: на себя и на группу (коллектив).

С нашей точки зрения, наиболее удачная для анализа коллектива учащихся профильного класса типология направленности личности, предложенная Л.И. Божович:

- личная направленность (направленность на собственную личность) создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности окружающих его людей, игнорирует интересы сотрудников или работу, которую должен выполнять. В работе видит, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов других сотрудников;

- направленность на взаимные действия (направленность на общение с другими людьми) имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, учебе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания, нередко его действия даже затрудняют выполнение групповой задачи и его фактическая помощь может быть минимальной;

- деловая направленность (направленность на деловую активность) отражает



преобладание мотивов порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Обычно такой человек стремится к сотрудничеству и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Мы считаем, что учащиеся с типологией направленности личности на взаимные действия и на деловую активность будут успешно решать поставленные перед ними задачи, более эффективно взаимодействовать в выполнении определенного вида деятельности, плодотворно сосуществуя в детском профильном коллективе.

Направленность всегда социально обусловлена и формируется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания. Профилизация образования даёт возможность подготовить как личность к дальнейшему жизненному пути, сочетающего в себе развитие общей и профессиональной направленности, так и будущего специалиста, обладающего необходимыми для избранной профессии наборами качеств личности и знаний. В детском профильном коллективе эти задачи решаются более успешно.

Следующим фактором, оказывающим влияние на формирование коллектива учащихся профильных классов и о котором педагоги должны хорошо знать и использовать в своей работе, является совместная деятельность членов коллектива.

Совместной считается деятельность, при которой её задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении. Другим признаком совместной работы является наличие взаимной зависимости при выполнении работы, которая требует распределение обязанностей, взаимного контроля и ответственности (Е.Н. Шиянов) [19].

К. К. Платонов [14] отмечает, что источником коллективообразования являет-

ся социально значимая, отвечающая потребностям общества и интересам личности совместная деятельность членов коллектива. При этом, по его мнению, деятельность имеет два аспекта – социальный и индивидуальный. В качестве социального аспекта может выступать школьный класс. Его основной деятельностью является процесс обучения, в котором интересы и потребности учащихся совпадают. В качестве индивидуального аспекта – личность учащегося, которая при взаимодействии с коллективом развивается и самосовершенствуется.

В течение длительного времени считалось, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможности творческого развития каждого из членов группы, участвующих во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок (Ф.Д. Горбов). В процессе взаимодействия возникают массовидные психические состояния (мнения, чувства, идеи), которые оказывают влияние на индивидуальные особенности человека.

С этих позиций целостная система активности взаимодействующих индивидов выступает как способ реализации коллективной деятельности, а сам коллектив – как совокупный субъект определенного вида деятельности, взятой в контексте исторически конкретных общественных отношений.

В концепции об отношении личности как субъекта деятельности В. Н. Мясищев [10] отмечает, что наиболее эффективно развивается та деятельность, в которой складываются позитивные отношения между участниками данного коллектива.

В процессе совместной деятельности учащихся профильных классов формируются групповые (коллективные) потребности. При этом, с одной стороны, потребности группы (коллектива) превращаются в потребности ее членов в процессе коллективной деятельности, а с другой



стороны, групповые потребности формируются на основе интеграции индивидуальных потребностей совместно взаимодействующих учащихся с учетом возможности их удовлетворения в группе (коллективе). Формирование групповых (коллективных) потребностей происходит в процессе выработки педагогами таких целей, в которых социальные потребности сочетаются с индивидуальными потребностями всех членов группы.

Е.Н. Шиянов [19] считает, что существуют общие закономерности поведения в условиях совместной деятельности. Влияние группы на отдельную личность может быть стимулирующим, активизирующим, когда пассивный человек заражается состоянием группы и пытается не отстать от неё, или, напротив, подавляющим, когда группа тормозит деятельность личности и проявление её индивидуальности. Установлено, что среди единомышленников, объединённых даже на короткое время общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъёма и собственной значимости.

Гуманистический характер обучения – это ещё один из значимых в работе педагогов факторов формирования профильного коллектива учащихся.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями [13].

Гуманистический характер обучения изначально заложен как в содержании самого профильного обучения, так и в его организации. В отношении формирования профильного коллектива такое обучение является тем ядром, которое выступает сплачивающим основанием и объединяющим учащихся в одно целое.

Шиянов Е.Н. [20] полагает, что профильное обучение выступает механизмом, обеспечивающим открытость образования, и в то же время – средством реализации принципов гуманизации образовательного процесса.

Профильное обучение как механизм обеспечения открытости образования предполагает реальное многообразие его форм с целью реализации права выбора учащимися образовательных программ.

Современная профилизация в образовании включает механизмы реализации личностно-ориентированного обучения в учебном процессе школы; подготовку учащихся к осознанному выбору будущей профессии и успешной социализации; более глубокое проникновение в мир профессий. Конечная цель такого образования – максимально правильный выбор подростками будущей профессии и за счет этого более успешная социализация. В соответствии с этим одна из задач педагога помочь учащимся разобраться в себе, развить свои возможности и способности, разобраться в чувствах, мотивах выбора профиля обучения. Наиболее верный выбор учащимися профиля обучения в дальнейшем может оказать влияние на продолжение образования, будущую профессиональную карьеру и, в общем, на выбор образа жизни.

Данная тенденция в образовательном процессе профильной школы позволяет педагогам реализовать один из принципов гуманизации образования – свободу выбора.

Сделанный учащимися один и тот же выбор позволяет им на основе единой точки зрения лучше понять друг друга и выстроить позитивные межличностные отношения, которые способствуют сплочению коллектива.

Среди гуманистических направлений образовательного процесса главную роль продолжает составлять ориентация на личность как ценность, на её развитие и саморазвитие. Гармоничное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности делает че-



ловека более свободным и творческим в реализации своей личностной функции. Данная закономерность позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических принципов образования – принцип непрерывного общего и профессионального развития личности, заложенный в учебный процесс профильной школы. В учебный план такой школы внесены дисциплины общей подготовки, так называемое базисное ядро, способствующие общему развитию личности и предметы профессиональной подготовки в соответствии с избранным профилем обучения (гуманитарным, информационно-математическим, спортивным и т.д.), оказывающие влияние на профессиональное развитие личности ребенка [20].

В основе содержания гуманизации педагогического процесса лежит личностно-деятельностный подход, который предполагает максимальный учёт национальных, возрастных, субкультурных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, установление отношений между участниками учебного процесса на личностно-значимом уровне.

Личностно-деятельностный подход заключается в ответе на вопросы: стоит ли в центре образовательного процесса личность, происходит ли развитие её творческой педагогической индивидуальности или её заслоняют планы, программы, мероприятия, отчёты? Ведёт ли профессиональное обучение и воспитание к самоопределению личности, выработке жизненной и педагогической позиции или только формирует знания и умения [20].

Главное в осуществлении личностно-деятельностного подхода – учёт ведущей мотивации личности. Процесс развития личности без понимания значимости мотивации складывается стихийно и неосознанно. А. Г. Асмолов отмечает, что ценность «быть личностью» только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда её мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на не знающее границ

творчество. В этом случае ценность «быть личностью» возвышает человека, сливает его жизнь с жизнью других людей, а не отделяет человека от общества [1].

Следующим фактором, оказывающим влияние на формирование коллектива учащихся профильных классов, является личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой реализуемые педагогом и учащимися совместные действия в процессе общей педагогической деятельности, которые характеризуются субъективированностью, диалогичностью и феноменологичностью, отказом от парадигмы прямых и насильственных педагогических воздействий, в результате чего осуществляется их личностный рост и развитие.

По классификации И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова [8] стратегии педагогического взаимодействия могут быть личностно-развивающими или личностно-тормозящими.

Педагоги, применяющие личностно-развивающие стратегии, имеют в своём арсенале адекватную или завышенную оценку учащихся в учебе и поведении, активные способы включения их в решение творческих задач, техники установления эмоционального контакта, потребность в постоянном одобрении учащихся, располагающем к сотрудничеству и т.д. Педагоги личностно-тормозящего типа в большинстве случаев опираются на жёстко контролируемые, опекающие и угрожающие средства, стремятся снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию, утвердить статусно-ролевые позиции.

Педагоги, работающие в профильных классах по формированию детского коллектива, используют личностно-развивающие стратегии, характеризующиеся специфическими способами общения, основанными на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком общении основными



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

стратегиями педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающее учащемуся возможность проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность. Данная стратегия побуждает каждого участника взаимодействия к открытому обсуждению его нужд и желаний. Сотрудничество является дружеским, мудрым подходом к решению задачи определения и удовлетворения всех интересов обеих сторон. С помощью такого общения происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, способствующие образованию общего благоприятного психологического пространства общения, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия.

Личностно-ориентированное взаимодействие является одной из проблем воплощения в жизнь принципов гуманизации образования, который открывает путь детям к их собственному «Я», усиливает личностное начало посредством оказания помощи в сознании уникальности и неповторимости индивидуальности каждого ребёнка, путём совместного поиска и открытия, нереализованных ещё личностных возможностей и ценностей.

Для формирования коллектива учащихся профильного класса необходимо знать, какие психолого-педагогические условия должны быть созданы, чтобы сформировать такой коллектив.

Лучшим условием для всех членов коллектива профильного класса является то, что все или большая часть членов группы считает полезным совместное пребывание в нем, так как это возможность для самореализации своих профессиональных интересов и потребностей, проявления активности в обучении, а также приобщение личности к профессиональной культуре.

Важно отметить, что для благоприятного развития коллектива учащихся профильного класса педагогам желательно сохранять постоянство ее членов, поддерживать мотивацию к обучению в

профильном классе, а также способствовать позитивному формированию устойчивых отношений в нём.

Следующим условием создания профильного коллектива учащихся является правильное восприятие и понимание партнёра по общению. Процесс познания учащимися друг друга начинается в первую очередь с восприятия поведения и внешнего вида ученика. Всегда познание другого ученика происходит сквозь призму своих актуальных побуждений (потребностей, мотивов, интересов и т.д.) и конкретных целей. Совпадение потребностей, мотивов, интересов во многом определяет совместимость и понимание друг друга [17].

Адекватное восприятие личности и её психологического состояния своего реального или потенциального партнёра по общению даёт шансы на успешное взаимодействие учащихся в профильном классе. И, наоборот, неправильное отражение партнёра зачастую не только обуславливает трудности в общении, но и приводит к ущербу для одной или взаимодействующих сторон.

Сформированность основных новообразований в старшем школьном возрасте так же является одним из условий создания профильного коллектива учащихся. Таким условием становится осознание жизненного и профессионального самоопределения, которое включает понимание своего места в будущем, т.е. рождение «жизненной перспективы», представление о своем желаемом «Я», о том, что бы хотелось совершить в жизни [2].

В. Ф. Витиньш [4] указывает, что существенным моментом внутренней позиции учащегося становится новый характер потребностей: из непосредственных они превращаются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер. Возникновение опосредованных потребностей – такой этап в развитии мотивационной сферы, который делает возможным сознательное управление учащимися своими потребностями и стремлениями, овладе-



ние своим внутренним миром, формирование жизненных планов и перспектив, что говорит о высоком уровне личностного развития.

Рассматривая группу учащихся профильного класса как совокупность объединившихся на основе свободного выбора профиля обучения, равно полезных друг другу индивидов в процессе совместного взаимодействия, на основе удовлетворения своих профессиональных потребностей, можно предположить, что если размер удовлетворения, получаемый участниками профильного коллектива ниже минимального уровня, то ученик покидает ее (переходит в другую школу, меняет профиль обучения и пр.). Если же член такого коллектива сам перестает вносить свой вклад в жизнедеятельность профильного класса, то он изгоняется из нее или становится изгоем в классе.

Кроме этого, педагоги должны обращать внимание на такое условие становление коллектива учащихся, в том числе и профильного, как устойчивость группы, т.е. способность противостоять различным воздействиям, сохраняясь как единое целое. В психологическом смысле группа представляет собой некое единство до тех пор, пока составляющие ее индивиды воспринимают себя кооперативно, взаимосвязанными, способствующими достижению целей друг друга.

Таким образом, необходимо знать и учитывать факторы, которые оказывают существенное влияние на формирование профильного коллектива учащихся, к которым мы отнесли:

- направленность личности учащихся;
 - совместная деятельность членов коллектива;
 - личность педагога;
 - гуманистический характер обучения.
- А также необходимо создание следующих психолого-педагогических условий:
- совместное пребывание в классе;
 - сохранение постоянства его членов;
 - поддержание мотивации к обучению в профильном классе;

- адекватное восприятие, понимание партнёра по общению и создание устойчивых отношений в классе;

- сформированность жизненного и профессионального самоопределения;
- создание нового характера потребностей (сознательный и произвольный);
- устойчивость группы (способность противостоять различным воздействиям, сохраняясь как единое целое).

Литература

1. Асмолов А.Г. *Личность как предмет психологического исследования*. – М., 1984. – 105 с.
2. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. – М.-Воронеж, 1995.
3. Богданов В.А. *Психологические характеристики трудового коллектива и управление // Трудовой коллектив как объект и субъект управления / Под ред. Пашикова*. – Ленинград, 1980.
4. Витиньш В.Ф. *Реформа школы и профессиональная ориентация школьников: Педагогическая наука – реформе школы*. – М., 1988. – 120 с.
5. Головаха Е.И. *Структура групповой деятельности: Социально-психологический анализ*. – Киев, 1979.
6. Долганина В.В. *Формирование детского коллектива учащихся профильного класса: сущность, факторы и условия*. – *Человек и общество на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов / Под общ. ред. О.И. Кирикова*. – Выпуск XLIII. – Воронеж, 2009.
7. Кобзарева И.И. *Психологическое сопровождение формирования коллектива учащихся профильных классов: учебно-методическое пособие*. – Ставрополь, 2008.
8. Котова И.Б. *Становление и развитие гуманистической педагогики*. – Ростов н/Д., 1994. – 241 с.
9. Макаренко А.С. *О личности и обществе: Соч. в 7-ми т. Т. 7*. – М., 1951. – С. 13.
10. Мясичев В.Н. *Основные проблемы и современные состояния психологии от-*



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

ношений человека // Психологическая наука в СССР / Под ред. Б.Г. Ананьева и др. – В 2 т. – Т. 2. – М., 1960.

11. Немов Р.С. Путь к коллективу: книга для учителей по психологии ученического коллектива (Реформа школы: пути ускорения). – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.

12. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. – В 2 т. – Т. 1. – М., 1966. – 194 с.

13. Петровский А.В., Петровский В.А. Выготский Проблема личности в современной психологии // Вест. МГУ. Сер.: Психология. – 1977. – №3. – С.53-64.

14. Платонов, К. К. О формировании психологического климата в учебном коллективе // Среднее специальное образование. – № 1. – С. 45–47, 1977.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.

16. Русланова А.А. Теория коллектива в советской психологии // Социальная психология / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л., 1979.

17. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания кол-

лектива) / Пер. с укр. Н. Дангуловой. – М., 1975.

18. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980.

19. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие. – Ставрополь, 2007.

20. Шиянов Е.Н. Профильное обучение как средство реализации принципов гуманизации образовательного процесса // Развитие личности как стратегия гуманизации образования: Материалы V межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. Е.Н. Шиянова, Н.Г. Сикорской. – Ставрополь, 2006.

Сведения об авторе

Долганина Вера Васильевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО СГПИ. Круг научных интересов – психологическое сопровождение формирования коллектива учащихся в профильных классах школы.

* * *



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.А. Андреева

В мире существует более 40 тысяч разных профессий. Приходит время, когда перед каждым человеком стоит проблема выбора своего дальнейшего жизненного пути. Чтобы не ошибиться в правильности своего решения, необходимо самому разобраться в сложном лабиринте профессий, в том, какие специалисты больше всего нужны обществу, какие требования предъявляются к ним. Именно эти задачи предстоит решить молодым людям, вступающим в жизнь. Все это предполагает высокий уровень развития личности и ее основных компонентов: характера, способностей и мировоззрения. Их тесная взаимосвязь необходима, потому что выбор профессии и реализация способностей требует направленных усилий личности, достаточно развитых волевых черт характера, которые формируются с возрастом и, по всей видимости, и определяют в какой-то мере профессиональную направленность.

В психологической и педагогической литературе вопросам общей и профессиональной направленности личности уделяется значительное внимание. Проблеме направленности личности посвящены труды известных психологов и педагогов (Л.И. Божович, Н.Д. Левитов, В.Н. Мерлин, В.Н. Мясисев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик, А.И. Щербаков, А.Ф. Железняк, Т.Е. Конниковой, Т.Н. Мальковской и др.).

Большинство исследователей рассматривают направленность как отдельную сторону личности, как совокупность свойств, составляющих самостоятельную структуру, включающую в себя систему ве-

дущих мотивов, определяющих внутреннюю позицию личности; стержневую особенность личности, обуславливающую ее своеобразие; выражение единства внешних влияний (идеологии, образа жизни, системы воспитания и обучения) и внутренних условий (интересы, потребности, стремления, идеалы, убеждения).

Впервые в отечественной психологии понятие «направленность личности» ввел С.Л. Рубинштейн [7], который определил ее через установки и тенденции, потребности, интересы и мотивы. Он рассматривал направленность личности как совокупность различных тенденций, в основе которых лежат потребности, мотивы деятельности. «Проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами» [7]. Хотелось бы подчеркнуть весьма важную мысль автора о том, что с изменением общественного строя изменяется и содержание мотивов, лежащих в основе направленности личности.

Наиболее четко сформулировал определение понятия направленности личности Н.Д. Левитов [3]. Направленность – это характеризующее данного человека, своеобразно переживаемое им избирательное отношение к действительности, влияющее на его деятельность. Направленность определяет структуру личности в целом и характеристику ее особенностей. Наличие сформированной направленности обеспечивает постоянную, соответствующую доминирующим мотивам ориентацию, что создает в известной мере единство и устойчивость личности. Профессиональная направ-



ленность как личностное образование в значительной степени определяет характер общей направленности личности.

Для того чтобы более точно разобраться в понятии и структуре профессиональной направленности, обратимся к исследованиям К.К. Платонова. Он убедительно показал, что профессиональная направленность личности немыслима без интереса к данной профессии. Интерес же этот опирается на соответствующие знания и включает в себя положительные эмоции. Но один профессиональный интерес без стремления выполнять интересующую деятельность еще не определяет профессиональной направленности. Стремление же неполноценно без наличия профессионального идеала. Итак, профессиональные интересы, склонности, стремления с их мотивами, профессиональные идеалы, – вот те качества, которые характеризуют профессиональную направленность личности по К.К. Платонову [5].

А.П. Сейтешев [8] отмечал, что «профессиональная направленность личности в зависимости от глубины и уровня развития деятельности человека внешне проявляется в различных формах: в низшей стадии развития она представляется в форме влечения, желания, а при более высокой ступени развития – в форме интереса, склонности, цели, идеала, убеждения». Также А.П. Сейтешев говорил о том, что устойчивость профессиональной направленности определяется постоянством мировоззрения и идеалов, склонностей и жизненных устремлений, действенность связана с настойчивостью личности в достижении поставленных целей, с наличием далеких и близких перспектив человека. По его мнению, в профессиональную направленность личности человека следует включить «ряд ее форм: чувство (влечение, желание, страсть), установки и тенденции, интересы, склонности, идеалы и убеждения».

Профессиональная направленность проявляется в отношении к профессиям, сложившимся на основе определенного объе-

ма знаний о них, положительного или отрицательного восприятия всего, что связано с профессией, в учете личностью своих физических, психических и материальных возможностей. Профессиональная направленность как психологическое новообразование, характеризующее профессиональное развитие личности, утверждает на этапе освоения профессии.

Очевидно, будет справедливо считать профессиональную направленность как установку на развитие личности в соответствии с требованиями деятельности, как это и предусматривает, в частности Л.Л. Кондратьева [2]. Однако, если признать, что профессиональная направленность личности – это не статическое понятие (а это именно так и есть, личность формируется на протяжении всей жизни), тогда профессиональную направленность можно характеризовать как фиксированный на определенном возрастном периоде уровень профессионализации. Поэтому, когда речь идет о формировании профессиональной направленности, подразумевается педагогически контролируемый и организованный процесс, в котором осуществляется руководство профессиональным становлением личности, выявление и развитие интересов к профессии, склонностей и других компонентов структуры профессиональной направленности.

Как отмечает Д.И. Утешев [9], исследовавший динамику отношения подростков к профессиям, характер, глубина и устойчивость профессиональной направленности личности в разном возрасте различны. А у определенной части молодежи данные качества вообще не проявляются. Неустойчивость, динамичность профессиональной направленности молодежи вызваны отчасти бурным темпом развития науки и техники, широтой информации, богатством непосредственных наблюдений и впечатлений, социальными переменами в обществе.

В процессе развития профессиональной направленности обучающийся проходит ряд ступеней:



1. Учащийся внешне принимает решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, эпизодический, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые трудовые привычки, однако у него нет самостоятельности и не проявляется инициатива.

2. Учащийся имеет фиксированную установку на профессию и более устойчивые интересы. У него проявляются склонности, однако больше его интересуют практические стороны учебного материала, сформировавшаяся цель дает общее направление учебно-производственной деятельности, у него проявляется чувство уверенности в себе, самостоятельность, формируется чувство ответственности.

3. Учащийся имеет твердую установку на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней, проявляет особую увлеченность как к практической, так и к теоретической стороне учебного материала, идет самоутверждение личности через профессиональный труд.

4. Страстное увлечение своей профессией, человек и дело сливается в единое целое. Направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко выраженных склонностей и призвания, отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала, при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии.

Развитие профессиональной направленности нельзя понять, ограничив его источник лишь внутренним миром личности, активности ее сознания. Это подтверждается тем, что осознание рассматриваемого противоречия еще недостаточно для его разрешения. Возможность обострения данного противоречия во многом будет зависеть от характера соподчинения таких более общих мотивационных факторов, как идейные мотивы, стремление к самовыражению, стремление к удовлетворению материальных потребностей. В случае возникновения борьбы мотивов возможна лишь переориентация,

либо сохранение начального намерения. Однако внутренняя борьба сама по себе не может изменять тот личностный смысл, который имеет для человека содержание его профессии.

Структура профессиональной направленности личности в значительной мере определяется отношением к самой проблеме выбора профессии, ближайшими намерениями, мотивами, склонностями, интересами и рядом других сопутствующих факторов.

Интерес – это специфическая и познавательная направленность личности на предметы и явления действительности (по А.Н. Леонтьеву). Наиболее удачным определением понятия «профессиональный интерес» является формулировка В. В. Кривневича, данная сравнительно давно, но не утратившая своего значения и сегодня. Профессиональный интерес – это окрашенное положительным эмоциональным тоном отношение человека к определенной профессии, заключающееся в выделении ее из ряда других и стремлении больше узнать о ней.

В развитии интересов школьников выделяют три этапа:

1. Диффузные (аморфные) интересы. Они характерны для младшего школьника и проявляются как временные, эпизодические переживания, угасающие, как правило, с окончанием отдельного урока.

2. Ситуативные интересы – это разносторонние, плохо соподчиненные интересы, характерные для школьников средних классов – подростков. Они отличаются широтой содержания и неустойчивостью.

3. Личностные (стержневые) интересы. Они являются завершающим этапом развития интереса, отличаются устойчивостью и личностной значимостью. Стержневые интересы проявляются как стабильные познавательные потребности, изменяющие весь образ жизни школьника. Они часто оказываются связанными со стремлением личности профессионально заниматься деятельностью, содержание которой совпадает с областью этих



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

интересов. В таком случае говорят о профессиональном интересе, который составляет ценнейшую основу для устойчивых профессиональных намерений.

На основании этого профессиональный интерес можно определить как мотив (или систему мотивов), способствующий ориентировке в какой-то области профессионального самоопределения. Субъективно для школьника профессиональный интерес обнаруживается в положительно эмоциональном тоне, который приобретает процесс специализации в этой области, в желании еще глубже ознакомиться предметом, условиями и орудиями труда в данной области профессионального самоопределения.

Структура профессионального интереса у каждого школьника определяется особенностями его развития. Вместе с тем имеется общая закономерность развития профессиональных интересов – переход внешних стимулов во внутренние, на основе чего и происходит формирование профессиональных убеждений, дающих ощущение свободы выбора, самоопределения.

В некоторых случаях интересы и профессиональные намерения школьников могут оказаться разобщенными. Такая разобщенность, может являться следствием трех причин:

1. Незнанием ученика тех видов профессиональной деятельности, в которых он мог бы найти удовлетворение имеющимися у него профессиональными интересами;

2. Односторонней направленностью данной личности (направленностью только на учебную деятельность при отсутствии интереса к какому-либо виду труда или, наоборот, профессионально-трудовая направленность при отсутствии познавательных интересов);

3. Неправильным отношением к получаемым в школе знаниям, которые оказываются для ученика оторванными от решения жизненно важных неучебных задач.

В тесной связи с понятием, «профессиональный интерес» находится понятие

«профессиональное намерение», то есть последняя стадия развития профессионального интереса, оформленного в сознании учащегося уже как профессиональный выбор.

Общеизвестны в психологии определения понятий склонность, способность, мотив. В психолого-педагогической литературе склонность описывается как сложное психологическое образование, имеющее следующие внешние проявления: длительное и устойчивое стремление личности к определенной деятельности; успешность выполнения этой деятельности; творческий характер деятельности и стремление к творчеству; проявление устойчивого интереса к определенной области знаний; стремление к постоянному накоплению этих знаний. Таким образом, интерес можно рассматривать не только как предпосылку возникновения склонности, но и как ее существенный компонент.

Интересы у школьников могут быть выражены по-разному, являясь активными и пассивными, широкими и узкими, поверхностными и глубокими. Не менее разнообразными могут быть и склонности. Различия между людьми по склонностям выступают, прежде всего в том, сформировалась ли вообще склонность и какова ее сила. Склонности могут быть разной продолжительности и разной степени осознанности. Та или иная склонность может занимать разное место в стремлениях личности: от несущественного до самого главного, придающего смысл жизни. У одного и того же человека могут существовать склонности разного уровня. Склонности несут на себе как бы печать всей личности – ее отношения к миру, к другим людям, к самому себе.

В понятии профессиональная направленность можно выделить отдельные стороны, выражающие ее содержательную и динамическую характеристики. К первой относят полноту и уровень направленности, ко второй – ее интенсивность, длительность и устойчивость. Полнота и уровень направленности не-



сет содержательно-личностную характеристику профессиональной направленности и в значительной мере содержит ее формально-динамические особенности. Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии. Избирательное отношение к профессии чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом длительности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии. При определенных условиях значимыми для человека могут стать многие связанные с профессией факторы: ее творческие возможности, перспективы профессионального роста, престиж профессии, ее общественная значимость, материальные, гигиенические и другие условия труда, его соответствие привычкам, особенностям характера и т. п. Это свидетельствует о том, что профессиональная направленность основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем полнее профессиональная направленность, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

Таким образом, одна из форм развития профессиональной направленности состоит в обогащении ее мотивов: от отдельного мотива до более распространенной системы мотивов. Профессиональная направленность большой группы людей может включать одни и те же мотивы и все же быть различной. Это обусловлено тем, что система мотивов всегда предполагает их определенную организацию, структуру. Одни и те же мотивы могут быть различным образом организованы, находиться в различных отношениях соподчинения. И, что особенно важно, различными могут быть ведущие мотивы.

Обычно мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неод-

нородны по происхождению, характеру связи с профессией. В этом плане правомерно выделение, во-первых, группы мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии. Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии). Очевидно, что связь индивидуального сознания с профессией приобретает в данном случае более опосредованный характер. Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т. п.). Четвертую группу составляют мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть «мое призвание» и т. п.). Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека от внешних, объективно несущественных атрибутов профессии. Нередко именно эти мотивы порождают стремление к отдельным «романтическим» профессиям.

Данная классификация, построенная по признаку происхождения мотива, вероятно, может быть продолжена. Существенное различие указанных групп мотивов состоит в их неодинаковом отношении к объективному содержанию профессиональной деятельности. Мотивы, отнесенные к первой группе, делают близкими и ненужными человеку наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. Другие группы мотивов не связаны столь тесно с основным содержанием деятельности. Они кристаллизуют потребность не столько в своей деятельности, сколько в различных, связанных с нею обстоятельствах. Несомненно, что указанные



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

группы мотивов неравноценны по значению для развития личности в условиях данной деятельности. Как отмечал П. А. Шавир [10]: «Мотив, связанный с содержанием или процессом деятельности, обеспечивает то неустанное внимание к ней, ту увлеченность, которая приводит к развитию соответствующих способностей. Этот мотив побуждает человека оценивать себя, свои знания, свое умение и нравственные качества в свете требований данной деятельности. Тем самым этот мотив является важнейшей психологической предпосылкой самовоспитания». Таким образом, психологически оправданным и педагогически целесообразным различать мотивы, органически связанные с содержанием выполняемой деятельности (прямые мотивы и побочные мотивы). В первом случае человек трудится ради того дела, которым занят. Само возникновение прямых мотивов есть свидетельство того, что данная деятельность приобретает непосредственную личную значимость для человека. К числу прямых мотивов трудовой деятельности относят сознание своего долга, переживание общественной значимости своего труда. Руководствуясь в процессе неинтересной для него работы чувством долга, человек не приспособливается к внешним требованиям, а усваивает их. Чувство долга не является побочным мотивом, так как оно глубоко связано с выполненной деятельностью, главным образом с ее результативной стороной. Если человек побуждается к деятельности побочными мотивами, внутренне не связанными с ее содержанием или результатом, то нельзя сказать, что он трудится ради того дела, которым занят. Он приспособливается к внешним требованиям, но не усваивает их. Он побуждается к труду на основе потребностей и чувств, которые не обязаны своим развитием данной деятельностью (например, материальная заинтересованность, честолюбие и т.п.). Для того чтобы в процессе труда стимулировалось развитие человека, рас-

крытие и расширение его творческих сил, необходимо, чтобы центральными для человека были мотивы, внутренне связанные с содержанием выполняемого труда, а при отсутствии интереса к процессу труда – мотивы долга и общественной необходимости. В связи с этим, организуя практическую деятельность студентов в соответствии с возникшими к ним способностями, необходимо добиваться, чтобы притягательной и побудительной силой становилась для студентов основное содержание выполняемой деятельности, то, что составляет ее объективный смысл, а не побочные сопутствующие данной деятельности обстоятельства. Нельзя недооценивать роли и других групп мотивов. Однако их значимость в структуре профессиональной направленности зависит от того, дополняют ли они мотив, отвечающий объективному содержанию профессии, или «конкурируют» с ним. В случаях, когда ведущее положение занимает мотив, относящийся ко второй – пятой группам, уровень профессиональной направленности в большей или меньшей степени снижается. В ней оказывается ослабленной ее сердцевина – увлеченность самим содержанием труда. В мотивации профессионального выбора должна существовать основа (своего рода «психологический атлас») мотивационных факторов трудовой деятельности, охватывающая все возможные аспекты индивидуальной жизнедеятельности, способные определить содержание мотивации профессионального выбора, как универсальные, так и специфические цели разных форм профессионального труда.

Основываясь на изложенных рассуждениях, под уровнем профессиональной направленности понимается степень ответственности ведущего мотива предпочтения профессии объективному содержанию профессии. При высоком уровне направленности близким и нужным человеку является наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. При низком



уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах. Основным показателем уровня – содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов, образующих профессиональную направленность. Очевидно, что без достаточно высокого уровня профессиональной направленности невозможно оптимальное взаимодействие между человеком и избираемым им трудом. Только при этом условии можно прогнозировать успешное развитие творческих и нравственных сил личности в процессе труда. Таким образом, оптимальное развитие профессиональной направленности, основное содержание этого процесса находят в повышении ее уровня. Высокий уровень профессиональной направленности – это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов и личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития. Как утверждает П.А. Шавир [10]: «Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если есть надежда, что активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека». Одним из основных условий прогнозирования такого развития личности является высокий уровень профессиональной направленности. Соответствие ведущего мотива основному содержанию избираемой профессии не единственная предпосылка возможности найти в этой деятельности свое призвание. Многие будут зависеть и от психологических особенностей личности, и от качественного своеобразия и уровня развития ее способностей. Однако в этой взаимосвязи профессиональной направленности, черт характера и способностей

ведущая роль отводится преобладающему мотиву. Отсутствие достаточно глубокой профессиональной направленности у студентов не исключает возможности ее формирования в период учебы в институте. Однако задача состоит в том, чтобы выбор профессии оказывался логическим следствием постепенного повышения уровня профессиональной направленности, т. е. формирование в процессе обучения деятельности-смыслового единства-совпадения ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности.

Рассматривая проблему профессиональной направленности, необходимо дать определение профессионального призвания, которое ввел в обращение К. К. Платонов [5]. Потенциальное призвание в своей структуре имеет профессиональную направленность и часто умозрительное суждение о наличии у себя способностей к данной деятельности, которую человек еще не начал выполнять. К.К. Платонов отмечает, что для трансформации потенциального призвания в актуальное необходима проверка суждения, самооценки, необходимо подкрепить и утвердить их в процессе реальной конкретной деятельности. Отсюда следует, что «формирование профессионального призвания – главная задача профессиональной ориентации.

Интересы, склонности, способности не являются независимыми факторами в формировании профессиональной направленности, они находятся в динамическом единстве, взаимно поддерживают и подкрепляют друг друга. Эта связь особенно отчетливо выявляется в различных видах деятельности: интерес побуждает заниматься определенной деятельностью, а в процессе этой деятельности совершенствуются способности.

Особенно глубоки взаимосвязи профессиональных интересов и специальных способностей. Профессиональный инте-



рес отражает собой качественно новую ступень в развитии специальных способностей школьников. Постепенно развиваясь, специальные способности определяют внутреннюю готовность юношей и девушек к самостоятельной деятельности. Однако не всегда специальные способности могут стать профессиональными. По мнению К. К. Платонова, под профессиональными способностями надо понимать совокупность достаточно стойких, хотя, конечно, и изменяющихся под влиянием как обучения и воспитания, так и самообучения и самовоспитания особенностей личности, образующих такую динамическую структуру, которая на основе компенсации одних качеств личности и организма другими, более быстро развиваемыми, определяет успешность обучения определенной профессии и совершенствование в ней.

Профессиональная направленность личности – понятие масштабное, включающее в себя и отношение к выбору, и его мотивы, и сформировавшиеся профессиональные интересы и т. д. Профессиональная направленность характеризует готовность личности к конкретному виду трудовой деятельности и наличие склонностей к избираемой профессии, проявляющихся в так называемых первых «трудовых пробах» в понравившихся видах труда. Такая готовность определяется общим положительным отношением к общественно полезному труду, высоким уровнем общеобразовательной подготовки, информированностью о наиболее распространенных и наиболее нужных профессиях, знанием путей приобретения профессий, уверенностью в перспективности будущей профессии, наличием элементарных трудовых умений и знаний, интереса и склонности к определенной профессии.

Все это в совокупности составляет сущность понятия «формирование профессиональной направленности личности» и определяет содержание профориентации, основного средства для достижения этой цели.

Как утверждает К.К. Платонов [5], основы формирования профессиональной направленности закладываются в ходе профпросвещения учащихся. При изучении профессиональной направленности личности школьника в связи с выбором профессии используется широкий диапазон форм и методов разносторонней профориентационной работы, трудового обучения и воспитания. Хорошим подспорьем для педагога являются несложные тесты и личностные опросники, достоинством которых является оперативность и возможность получения количественных показателей. К наиболее часто используемым относятся: методика «Ориентационная анкета», разработанная Б. Басом; методика исследования направленности личности, разработанная Е.М. Никиреевым; анкета оптанта; карта интересов, разработанная А.Е. Голомштоком; определение профессиональной готовности (ОПГ), разработанная Е.А. Климовым; опросник профессиональных склонностей, разработанный Л.А. Йовайши, методика «Ценностные ориентации М. Рокича» и т.д. Применение указанных методов позволяет провести углубленное исследование отдельных сторон направленности личности.

Таким образом, завершением всей этой работы должна быть сформированная в соответствии с социальным заказом общества и индивидуальными возможностями профессиональная направленность. В целом же о сформированности профессиональной направленности личности говорят тогда, когда выбрана для себя конкретная область труда, существует стремление глубже ее познать, составить реалистическое представление о своих возможностях как специалиста. Процесс этот должен завершиться, в конечном счете, выбором профессии, удовлетворяющим личность.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.-Воронеж, 1995.



2. Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация в общеобразовательной школе. – М., 1978.

3. Левитов Н.Д. Психология характера. – М., 1969.

4. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: Учебное пособие. – М.-Воронеж, 2004. – 192 с.

5. Профессиональная ориентация молодежи / Под ред. К.К. Платонова. – М., 1976.

6. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М., 2006. – 288 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 2000.

8. Сейтешев А.П. Пути воспитания профессиональной направленности лич-

ности учащихся и молодых рабочих. – М., 1974.

9. Формирование профессиональной направленности школьников: учебное пособие / Под ред. М.П. Пальянова, Н.Ф. Булгаковой, П.И. Горлова. – Томск, 1990.

10. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 95 с.

Сведения об авторе

Андреева Елена Анатольевна – ассистент кафедры психологии ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 10 научных публикаций. Область научных интересов – психология профессионального образования.

* * *



ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА В СТРУКТУРЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА

Е.В. Волобуева

Неоднократно проведенные исследования показали, что ранний юношеский возраст является сензитивным для решения проблем взаимоотношений себя и общества, определения себя в обществе и через общество (Фельдштейн Д.И., 1985, 1989). В этом аспекте профессиональное развитие является важнейшей стороной развития личности.

Различные аспекты проблемы профессионального развития личности, включая ее самоопределение, разрабатываются в рамках психологии труда и профессионального обучения (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова, Ю.П. Поваренков и др.), в возрастной и педагогической психологии (Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, А.К. Маркова, Н.А. Подымов, Н.С. Пряжников и др.), в психологии личности (А.Г. Асмолов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.). Основное внимание в изучении профессионального становления личности исследователи уделяют психологическим особенностям профессионального самоопределения [3].

Авторы практически единодушны в признании того, что в ходе формирования личности как субъекта профессиональной деятельности и отношения его к себе как к деятелю происходит одновременно и развитие его как личности (изменяется ее опыт личности, мотивация, способности, самосознание, качества характера и темперамента), а значит, процесс профессионального самоопределения может быть рассмотрен в психологии профессионального становления как одна из форм развития личности, ее самоопределения.

Как указывают К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Г.С. Кожухарь, И.С. Кон, А.А. Кроник, А.И. Кудрявцев, Л.К. Маркова, Ф. Парсон, Н.С. Пряжников, З.И. Рябикина, Д. Сьюпер, Д. Холланд, А.Р. Фонарев, В.Ю. Шегурова, В.М. Шубкин, профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности.

Высокая теоретическая и практическая значимость изучения профессионального самоопределения личности обусловила проявление к нему неистощаемого научного интереса. Профессиональное самоопределение рассматривается в контексте социального аспекта (Е.А. Климов, И.С. Кон, Д. Сьюпер), личностного аспекта (М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников), аспекта формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, З.И. Рябикина).

Реализованы различные направления исследования соответствующей предметной сферы, в частности, наиболее изучены следующие из них:

а) место профессионального самоопределения в процессе социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Н. Шубкин и др.),

б) особенности психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрасте (С.С. Гриншпун, Е.А. Климов, Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцев, З.А. Решетова и др.);

в) роль профессионального самоопределения в становлении и расширении сфер профессиональных намерений (С.Н. Игонникова, В.Т. Лисовский), профессиональной направленности лично-



сти (Н.Н. Захаров, В.Ф. Сахаров, Н.Н. Чистяков), профессионального самосознания (Е.А. Климов, З.Ф. Зеер и др.);

в) вклад профессионального самоопределения в процесс развития и совершенствования таких личностных характеристик, как ценностные ориентации, мотивация, интересы, установки (А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, А.Л. Свенцицкий, В.А. Ядов и др.);

г) психологические особенности профессионального развития и профессиональных типологий личности (М.Я. Басов, Е.М. Борисова, А.Ф. Лазурский и др.).

Особенностью исследований последнего времени является усиливающееся внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения.

В зарубежной психологии процесс профессионального самоопределения представлен как оптимальное соответствие индивидуальных качеств личности к одной определенной профессии, где в основе лежит сознательный и рациональный поиск максимального соответствия системе «человек-профессия» (Ф. Парсонс); как «последовательность качественно специфических фаз» развития, различающихся по содержанию и форме перевода «индивидуальных импульсов в профессиональные желания» (Э. Гинцверг); с точки зрения теории решений, как системы ориентировок в различных профессиональных альтернативах и принятии решения по проблеме выбора профессии (Х. Томз, Г. Рис и др.); с позиции вариантов профессионального пути при столкновении собственных предпочтений индивида с профессиональными альтернативами, приводящими к созданию картины перспектив профессионального развития и образа самого себя (Д. Тидельман, О. Хара и др.); с позиции определения личностного психотипа индивида, его интеллектуальной сферы и самооценки при акте выбора профессии, который обусловлен внешними и внутренними условиями (Д. Холланд); с позиции теории «самопонимания», в которой особое внимание уделено профессиональному со-

зреванию и развитию (Д. Сьюпер), исходя из которой каждый человек с его индивидуальными особенностями подходит не только к одной, а к ряду профессий, и что профессиональный выбор может быть множественным при множественном изменении условий. Главным, в профессиональном развитии человека, многие авторы определяют развития Я-концепции, как процесса формирования самосознания, самопонимания, самоотношения (Д. Сьюпер, Д. Тидельман, О. Хара и др.).

В настоящее время под профессиональным самоопределением понимается процесс полноценного психологического и личностного развития субъекта, сформированность его мотивационно-потребностной сферы, наличие развитых интересов, способностей, высокий уровень самосознания (А.В. Мартынова). Наряду с этим, с профессиональным самоопределением связывают осознанное положительное отношение личности к сфере профессиональной деятельности (И.Я. Загорец, Н.Н. Захаров, В.С. Симоненко); профессиональную направленность, включающую интересы, склонности, способности, мотивы, знания, умения и опознанные возможности (С.Н. Чистякова, М.Л. Кондорина и др.). Оно рассматривается как целостное проявление и неотъемлемая часть жизненного и личностного самоопределения человека, включающего: самопознание, развитие профессионального самосознания как осознание самим человеком уникальности своих особенностей, способностей и возможностей, реальных и потенциальных, с точки зрения их соответствия требованиям профессии, перспективы личностного и профессионального роста, необходимости собственной активности по формированию важных для достижения успеха личностных качеств; моделирование своего профессионального будущего и образа профессионального «Я»; формирование системы ценностных ориентаций; поиск новых возможностей



и условий, при которых возможно реализовать свои профессиональные цели и планы и добиться успеха в профессиональной самореализации. Не случайно, в качестве важнейшей особенности профессионального самоопределения называется (Белова Д.Е., 2004) его ориентированность в будущее, обуславливающая взаимосвязь профессионального самоопределения и будущего в картине мира личности. Кроме того, согласно М.Р. Гинзбургу [3], выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции.

Изучение профессионального самоопределения традиционно строится на выделении трех его компонентов: эмоционального (доминирующие у человека настроения, связанные с профессией и профессиональной деятельностью; эмоциональная окрашенность представлений о будущем, в частности, профессиональном; уверенность в завтрашнем дне), когнитивного (оценка своей профессиональной компетентности, стремление к росту; понимание профессиональных перспектив, сформированность профессиональных планов, понимание своего места в сложной системе профессиональных отношений) и поведенческого (готовность к тем или иным действиям по сохранению или повышению своей профессиональной компетентности, уровень активности в достижении поставленных профессиональных целей) (Гулякина В.В., 2000; Андреева Н.С., 2001). Подчеркивая его сложность, И.И. Юматова [4] в качестве основных компонент профессионального самоопределения обозначила следующие: ценностно-нравственную (предполагает поиск смысла профессиональной деятельности и согласованность ценностных ориентации личности), планировочную (отражает степень сформированности личного профессионального плана и включая его определенность, полноту, осознанность, обоснованность, устойчивость), информационную (показывает уровень информированности о профес-

сии) и эмоциональную (подразумевает развитие положительной оценки себя как профессионала) составляющие. Д.Е. Белова [6] в соответствующей ситуации выделила схожие, однако более детализованные компоненты профессионального самоопределения: ценностный, смысловой, аффективный, когнитивный, временной, а также отдельные элементы профессиональной готовности.

Учитывая особенности структуры профессионального самоопределения, Е.А. Климов выделил два его уровня: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека) [4].

При пролонгированной трактовке профессиональное самоопределение интегрирует в себе множество шагов в сфере профессиональной деятельности, значительный теоретический и практический интерес представляет собой во многом решающий для дальнейшего начальный шаг – профессиональный выбор. При этом сам профессиональный выбор представляет собой сложное действие, достаточно часто с трудом рефлекслируемое самим его субъектом и, тем более, вызывающее трудности интерпретации внешним наблюдателем.

Признание нами сложности психологической структуры профессионального выбора согласуется, в частности, с точкой зрения Д.Е. Беловой [6], которая указывала, что профессиональное самоопределение проявляется в многочисленных актах профессионального выбора. Предполагая действенное отношение человека к себе и выполняемой деятельности, оно, согласно ее трактовке, осуществляется путем самостоятельного формирования человеком поля альтернатив, разработки и коррекции планов, совершения выбора и осуществления своего профессионального развития.

Мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, поскольку человек в течение жизни стал-



кивается с непрерывной серией выборов [5]. Характерна в этой связи точка зрения Д. Сьюпера, который выбор профессии рассматривал как событие, а сам процесс профессионального самоопределения (построения карьеры) – как постоянно чередующиеся выборы.

Только в том случае, когда юноша выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями, профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии. Выбор профессии не совпадает с процессом профессионального самоопределения в тех случаях, если молодой человек «выбирает» профессию случайно, например, по фактору близости работы к месту жительства, общественной моде на данную профессию, по знакомству и прочее.

Отмечается, что профессиональный выбор имеет особое значение для старшеклассников. Во многом это связано с тем, что он является, в своем большинстве, первым в их жизни нормативным, т.е. обязательным, вынужденным выбором, от которого нельзя уйти. Это событие, в корне меняющее в нашей культуре дальнейшее течение жизни человека и влияющее не только на ее профессиональную составляющую, но и на брачно-семейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку, и взаимоотношения с самим собой, и на местожительства, поездки и переезды, и на многое другое. Таким образом, трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный в старшем школьном возрасте [2; 4].

Самоопределение несет в себе определенное самоограничение. Школьник в профессиональном отношении еще никто, но может стать кем угодно. Выбор специальности делает человека кем-то определенным, он получает определенную сферу деятельности, в которой предельно реализуются его силы и способно-

сти. Но это означает вместе с тем отказ от многих других видов деятельности. Сделанный профессиональный выбор и приобретаемый на жизненном пути опыт меняют всю картину дальнейших возможностей выбора и меняют направление дальнейшего развития человека.

Вместе с тем, при рассмотрении специфики осуществления профессионального выбора важно ключевые акценты делать на его качественной стороне. Только осознанный и самостоятельный выбор старшеклассником своей профессии определяет стратегию профессионального развития и личностного роста, в то время как случайный, неосознанный, несамостоятельный выбор в большинстве случаев определяет модель адаптивного поведения (Радина Л.В.).

Профессиональное самоопределение в рамках выбора профессии представляет собой необходимый аспект развития личности в старшем школьном возрасте (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, О.Н. Никитина, В.В. Чебышева, И.И. Юматова, Н.С. Пряжников). Начальным ее шагом к осуществлению профессионального выбора является построение представлений о профессии. Роль представлений в качестве регуляторов профессионального самоопределения рассматривалась В.Н. Гоголевым, А.И. Донцовым, Н.В. Комусовой, Т.В. Кудрявцевым, Р.П. Мильрудом.

Анализ различных подходов к пониманию и структуре профессиональных представлений (В.Д. Брагина, В.Н. Обносков, Н.Л. Кирт, Л.А. Сергеева и др.) позволил нам дать следующее его определение: профессиональное представление – это совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональные представления, по Е.А. Семеновой [7], носят двойственный характер: они, с одной стороны, соци-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

альны, поскольку исторически обусловлены, а с другой – индивидуальные, так как отражают опыт конкретного субъекта. Социальные представления характерны для какой-то общественной группы людей и соотносимы с объектом их деятельности. Индивидуальные представления являются важнейшим компонентом мировоззрения человека, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях деятельности. В целом же, был установлен целый комплекс функций, реализующихся профессиональными представлениями: когнитивная, сигнальная, прогностическая, оценочная и мотивационная.

В структуре профессионального представления выделяются три взаимообусловленных компонента: представление о профессии и личности профессионала (определенный социальный эталон профессионала, обобщенный образ той или иной специальности, отображенный субъектом и дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии); представление о себе как будущем профессионале («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и трансформированный на ее основе); представление о возможном профессиональном будущем (образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым социальным положением и возможностью личностно-профессионального роста) [1]. Структурной характеристикой представлений является единство информативных и смысловых компонентов как на уровне индивидуального, так и общественного сознания.

Итогом развития представлений о профессии является построение ее образа.

Образ профессии представляет собой когнитивное и эмоциональное образование, в котором отражается система представлений личности о профессии и степень ее привлекательности для нее. Привлекательность как эмоциональная составляющая образа профессии, во многом влияющая на профессиональный выбор личности, формируется под влиянием ее

престижа и популярности на рынке труда. В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, как было показано в работах Н.С. Пряжникова [2], связь между субъективной привлекательностью профессии и ее социальной престижностью оказывается особенно явной.

Важнейшим фактором профессионального самоопределения личности является свойственная ей система ценностных ориентаций. На сформированность у личности некоторых ценностных ориентаций, касающихся профессиональной сферы, как основы любого профессионального выбора личности указывали Л.Г. Бикчантаева, Е.С. Волков, Н.Н. Ивков, П.В. Лебедчук, О.Н. Никитина и др. Наряду с признанием первоочередного значения ценностно-нравственных аспектов профессионального самоопределения личности на этапе выбора профессии, указывается их значимость и на последующих этапах профессионализации личности (И.Н. Волков, Н.Ф. Гейжан, Е.И. Головаха, Л.Г. Дикая, И.В. Кузнецова, В.Л. Марищук, В.С. Мерлин).

Зарубежными исследователями проблема ценностных ориентаций личности затрагивалась в контексте исследования профессионального «образа-Я» (К. Роджерс), моделей развития в профессиональном самоопределении (Д. Сьюпер), а отечественными психологами – в контексте отношения к ценностям, ценностного самоопределения (В. Брожек, Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, Г.М. Мкртчян, С.Б. Тайсаева), отношения человека к будущему (Е.И. Головаха, А. Печчеи), становления жизненных целей и планов (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, И.С. Кон, Н.А. Логинова), мотивации деятельности (В.Г. Асеев, В.К. Виллюнас, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн), возрастных особенностей профессионально самоопределяющейся личности, становления ее самосознания (И.В. Бесстужев-Лада, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, И.С. Кон, З.И. Палиева, М.И. Сергеев, Д.И. Фельдштейн, Ф.Р. Фи-



липпов, Д.Б. Эльконин и др.), личностного и профессионального самоопределения (Е.М. Борисова, М.Р. Гинзбург, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, И.С. Кон, Л.Л. Кондратьева, С.П. Крягжде, Т.В. Кудрявцев, И.В. Кузнецова, В.М. Кухарчук, Г.П. Ников, А.К. Осницкий, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина, В.Ф. Сафин, А.В. Сухарев, А.А. Филипов, В.В. Чебышева, П.А. Шавир, В.Ю. Шегурова).

Было показано, что развитая, целостная, согласованная, непротиворечивая индивидуальная система ценностных ориентаций способствует эффективному профессиональному самоопределению. Справедливость данного утверждения обусловлена тем, что ценностные ориентации составляют в рамках профессионального выбора основу формирования осознанной, социально обусловленной, индивидуальной структуры профессиональных предпочтений, ценностного отношения к профессиям, профессиональных идеалов и путей, способов их достижения, отражающей в субъективной значимости объективно важные состояния действительности для удовлетворения потребностей, которые стремится реализовать человек при выборе профессии.

Важно учитывать, что ценностные ориентации личности включают в себя смысловые и динамические характеристики. Как смысловая характеристика субъекта профессионального самоопределения они отражают его идеальные представления, лишь частично соответствуя реальному профессиональному выбору и интересам; их динамическая характеристика отражает деятельностные возможности человека. Соответственно, выбор профессиональной деятельности может осуществляться в соответствии с ценностными ориентациями, если они, по представлению человека, адекватны его реальным или потенциальным возможностям [3].

Таким образом, основными функциями ценностных ориентаций в контексте профессионального выбора являются: смыслообразующая, обеспечивающая содержа-

тельную сторону желательных состояний действительности; интегрирующая, обеспечивающая содержательно-смысловое единство ценностно-мотивационных установок; стимулирующая, обеспечивающая деятельность, функциональную готовность к реализации ценностной установки; регулирующая, обеспечивающая практическую реализацию ценностных установок; развивающая, позволяющая опережать реальные возможности человека, быть стимулом развития его функциональных возможностей и способностей.

Новообразованием, интегрирующим различные аспекты ценностно-смыслового отношения личности к профессии и к себе как субъекту деятельности, является ее внутренняя позиция в отношении всего комплекса проблем, связанных с выбором профессии. Согласно проведенным исследованиям (Л.И. Божович, Л.Г. Бортникова, Н.И. Гуткина, Т.А. Нежнова), внутренняя позиция, впервые возникающая на пороге школы, сохраняется с определенными преобразованиями на всех возрастных этапах, в юношеском возрасте отражает готовность личности к предстоящей профессиональной деятельности [1].

Внутренняя позиция старшего школьника в отношении проблем, связанных с профессиональным выбором, находит непосредственное выражение в мотивации профессионального выбора. Мотивация профессионального выбора определяется сложным соотношением разных побуждений, входящих в мотивационно-смысловую сферу личности. Обладая индивидуальным своеобразием, мотивы профессионального выбора концентрируются возле конкретных групп потребностей, связанных с возрастом и рассматриваемой предметной сферой.

Ценность конкретной профессии в значительной мере определяется фактором социальной престижности. На сегодняшний день, по данным исследования И.В. Кузнецовой [4], престижна высокая оплата труда, важность профессии, значимость для общества, социальный статус



профессии, ее «элитарность», возможность карьерного роста, достижение уровня власти, возможность личностного роста. Конкретизация профессиональных намерений, становление самоосознания, построение образов профессий и оформление мотивации выбора наиболее предпочтительной среди них, комплексно реализуемые в старшем школьном возрасте на этапе «примерки профессиональных ролей», свидетельствуют о начале формирования целостной профессиональной идентичности. Под профессиональной идентичностью в настоящее время понимается отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы [1].

На процесс формирования у старшеклассников начального уровня профессиональной идентичности оказывают влияние следующие составляющие социального контекста: наличие внешних положительных эмоциональных условий формирования профессиональной идентичности; наличие широких познавательных возможностей; наличие возможности приобретения и реализации опыта; отсутствие объективных условий, препятствующих формированию профессиональной идентичности. По его результатам у старшеклассников, как установила А.А. Азбель [1], выделяется один из нижеследующих статусов профессиональной идентичности: 1) статус диффузной профессиональной идентичности; 2) статус предрешенной профессиональной идентичности; 3) статус моратория профессиональной идентичности; 4) статус достигнутой профессиональной идентичности.

Обретенный старшеклассником статус профессиональной идентичности оказывает непосредственное влияние на осуществление действий по профессиональному выбору. В подтверждение этому утверждению А.А. Азбель были установлены следующие особенности выборов: испытуемые в статусе диффузной профессиональной идентичности стремятся либо к

конкретной деятельности (реалистический тип), либо сразу к управленческой (предприимчивый тип); испытуемые с предрешенным статусом проявляют интеллектуальный, творческий и предпринимательский тип, который в своем большинстве соответствует типам профессии одного из родителей; статус моратория сочетается с поиском информации о том, где можно быстрее и легче заработать (конвенционный и предприимчивый типы); достигнутый статус – с ориентацией на имеющиеся умения и интеллектуальные способности; смешанный статус – с выборами наиболее интересной работы и игнорированием прагматизма выбора (интеллектуальный и социальный типы) [1].

Позволяя структурировать представления о будущем, образ профессии и развитые ценностные ориентации способствует формированию у старшеклассников психологической готовности к осуществлению профессионального выбора.

Как отмечает Н.С. Пряжников [2], в профориентационной работе следует ориентироваться не столько на конкретные результаты (выборы), сколько на формирование самой готовности эти выборы делать, то есть готовность к самоопределению, к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовность рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла.

Д. Сьюпер психологическую готовность личности к профессиональному выбору увязывает с ее профессиональной зрелостью, уровень которой определяется тем объемом знаний, умений, навыков, которые человек должен приобрести в соответствии с ожиданиями общества и непосредственного окружения, и тем классом задач, которые он должен решать на различных этапах своего становления; соответственно, в старшем школьном возрасте профессиональная зрелость проявляется через умение само-



стоятельно решать проблемы, связанные с выбором будущей карьеры [7].

Несмотря на то, что это совершенно в порядке вещей, старшекласснику сделать ответственный и самоограничивающий дальнейшую жизнь профессиональный выбор отнюдь не просто. В зависимости от готовности старшеклассника к осуществлению профессионального выбора, выявлены следующие типы его стратегий: стратегия отодвигания (откладывания) профессионального выбора – характеризуется ситуативностью самоопределения в профессии, низкой значимостью учебы, размытостью структуры смыслового будущего; стратегия отрицания профессии – сопровождается деформацией структуры профессионального самоопределения, признаками когнитивного диссонанса и отрицательным характером взаимосвязей смыслового будущего с профессиональным самоопределением; стратегия принятия профессии – наличием взаимосвязи смыслового будущего со всеми компонентами профессионального самоопределения, значимостью учебы и профессии (Белова Д.Е.).

Профессиональное самоопределение подвержено возрастному влиянию, особенности которого изучались в работах Л.И. Божович, С.С. Гриншпун, И.С. Кона, П.А. Шавир и др. Отмеченная в работах С.П. Крягжде (4) неравномерность оформления и дальнейшего развития профессионального самоопределения, была в дальнейшем конкретизирована А.А. Азбель [1] в отношении старшего школьного возраста. Согласно представленным ею результатам между 9-м и 10-м классом статусная ситуация личности почти не изменяется, к одиннадцатому же классу статус моратория становится слабо выраженным, а статус достигнутой профессиональной идентичности становится сильно выраженным. Точка бифуркации, появляющаяся после оформления диффузного статуса и первого качественного «скачка» развития профессиональной идентичности, открывает дальнейшую вариативность ее становления: или путь наименьшего сопротивления, при-

водящий к появлению статуса предрешенной профессиональной идентичности; или переход в состояние моратория профессиональной идентичности, когда внутренние стимулы к развитию оказываются сильнее и человек начинает сам набирать опыт и анализировать его, при этом изучая, апробируя и постепенно сужая сферы интересов из широкого спектра, который ему доступен. Во втором случае в развитии профессиональной идентичности в юношеском возрасте происходит второй «скачок» и формируется статус достигнутой профессиональной идентичности, свидетельствующий об обретении субъектом прочной уверенности в правильности совершаемого профессионального выбора и наступлении в соответствующем пространстве действий латентного периода.

Переход от статуса к статусу происходит под воздействием внешних (ближайшего социального окружения, которое подталкивает человека к выбору пути профессионального развития) и внутренних (развитие мышления до уровня формальных операций, максимально проявляющееся в раннем юношеском возрасте любопытство исследователя) факторов. Признавая ответственность роли родителей в формировании профессиональной идентичности старшеклассника, А.А. Азбель [1] проводит анализ вклада родителей в формировании каждого из рассмотренных статусов. Исследователь отмечает, что диффузная профессиональная идентичность в своем большинстве проявляется у родителей, которых практически не занимают воспитанием ребенка в силу того, что не хотят, не могут или не имеют времени проявлять активный интерес к его профессиональному будущему. Статус предрешенной профессиональной идентичности неизбежно формируется в семьях, которые стремятся выбрать своему ребенку не только место обучения, профессиональный путь, но и друзей, партнеров по учебе и т.п. Статус моратория профессиональной идентичности характерен для старшеклассников, воспитывающихся не в столь авторитарных,



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

как предыдущий случай, семьях, однако в них могут происходить небольшие разногласия по поводу выбора вуза или техникума. Статус достигнутой идентичности свойственен старшеклассникам, воспитывающимся в семьях, в которых взгляд на проблемы профессионального выбора сбалансирован между детьми и родителями.

Формирование неадекватной профессиональной идентичности и как следствие – реализация ошибочного профессионального выбора, обуславливается действием трех групп разноплановых факторов: 1) факторы социального воздействия на формирование социальных ожиданий и ценностных ориентации людей; 2) личностные факторы (склонности, способности, интересы, психофизиологические и социально-психологические качества людей, уровень их общеобразовательной и профессиональной подготовки); 3) факторы, связанные с характером требований общества к профессии, трудовой деятельности, а последних – к самому человеку (Андреева Н.С.). Трудность соотнесения личных и социальных приоритетов профессиональных сфер деятельности в современных условиях порождает дезориентацию личности в мире профессий.

Может проявиться опасность затягивания и откладывания старшеклассниками профессионального самоопределения. Эта задержка часто сочетается с его общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентаций. Попытки родителей ускорить, форсировать события этот процесс с помощью прямого психологического нажима, как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у них рост тревожности, а иногда и негативный отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать, уход в разного рода хобби [6].

Противоположный полюс ситуации – раннее и твердое самоопределение – тоже имеет свои издержки. Старшеклассник может сориентироваться только на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспек-

тов. К тому же мир профессий, как и все остальное, в этом возрасте часто кажется черно-белым: в «хорошей» профессии все хорошо, в «плохой» – все плохо. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие варианты и возможности часто служат своего рода психологическим защитным механизмом, средством уйти от мучительных сомнений и колебаний. В будущем это может привести к разочарованию. К тому же ранняя профессионализация часто связана с неблагоприятными семейными условиями, низкой успеваемостью и другими отрицательными факторами, снижающими уровень сознательности и добровольности выбора. Существенен, среди прочего, низкий уровень информированности старшеклассников как о будущей профессии, так и о самих себе.

На выборе профессии отражается уровень личных притязаний старшеклассника, включающий оценку им своих объективных возможностей и способностей. Кроме того, на него влияет часто не осознаваемый самим субъектом уровень требований, предъявляемых им к профессии. Отметим, что завышенный уровень притязаний можно рассматривать как нормальным и даже полезным, т.к. он стимулирует молодого человека к росту и преодолению трудностей [3].

Под влиянием профессиональной дезориентации различной этиологии возрастает вероятность совершения ошибки в выборе профессии. Вместе с тем, переживание правильности или ошибочности совершенного профессионального выбора оказывает соответствующее влияние на уровень дальнейшей жизненной активности личности.

В связи с отсутствием полной гарантированности удовлетворенности субъекта сделанным профессиональным выбором, возникает необходимость более концентрированного анализа проблемы, канвой, проходящей через всю выстроенную нами характеристику психологических аспектов профессионального выбора как элемента профессиональной самореали-



зации. А именно, проблемы факторов, его детерминирующих.

В.В. Гулякина [4] в качестве факторов, определяющих профессиональное самоопределение, назвала, в основном, субъективные факторы – ценностные ориентации личности, возможности ее здоровья, систему имеющихся представлений о себе и о профессии, отношение к профессии и людям соответствующей профессии.

Н.С. Андреева [4] в качестве таковых представила более обширный перечень, назвав: социально-экономические факторы (принадлежность человека к определенной социально-экономической формации, определяющая особенности общественных отношений; система социальной защиты человека, обеспечение его прав и потребностей; предоставляемая обществом возможность для его самореализации; система оплаты и стимулирования труда); социально-психологические факторы (социальное окружение, которое формирует человека как до вступления в профессию, так и в течение всего периода активной трудовой деятельности, то есть в период пребывания в трудовом коллективе, где формируются взаимоотношения человека с окружающими людьми и определяется его статус в этом коллективе); собственно психологические факторы (психические функции человека, его способности, особенности личности и ее профессионально важные качества); субъектно-личностные факторы (уровень социальной и жизненной активности человека, активность жизненной позиции; оценка себя как специалиста; уровень и характер идентификации себя с избранной профессией; удовлетворенность человека своей позицией в трудовом коллективе); индивидуально-личностные факторы (уверенность в завтрашнем дне и наличие перспектив профессионального и личностного роста; структура актуальных и потенциальных ценностей, смысложизненных ориентации, преобладающее у человека эмоциональное состояние, мотивация профессиональной деятельности); индивидуально-демографические факторы (пол, возраст, об-

разование, семейное положение, материальное состояние, сфера профессиональной деятельности).

Действительно, далеко не все выпускники школ готовы самостоятельно ставить перед собой вопросы о жизненных смыслах и выстраивать содержательную и гибкую жизненную перспективу. В этом случае необходимо использование помощи «значимых других».

Исследования В.М. Архипова, Н.В. Логиновой, А.В. Мудрика, З.Н. Зыковой, М.Х. Титма и др. в свое время показали, что родители, входя в категорию «значимых» лиц, оказывают непосредственное влияние на адекватность осуществления ребенком действий, относящихся к профессиональному выбору.

Одним из важнейших социально-психологических механизмов влияния «значимых других» является система доверительных отношений. Анализ работ, посвященных изучению этого феномена (Скрипкина Т.П., 1984, 1997, 1998, 1999), показал, что доверие превращается в условие взаимодействия человека с миром и в зависимости от получаемого опыта уровень доверия постоянно корректируется человеком.

Имеются свидетельства того, что в неблагополучных семьях достаточно часто в силу отсутствия доверия между ребенком и родителями не могут быть созданы субъективные адекватные условия для успешного профессионального самоопределения ребенка. Как показано, в частности Е.В. Солотиной, развитие личности в таких семьях способствует формированию негативной «Я-концепции», неуверенности в себе, отрицательных социальных установок, индифферентного отношения к выбору профессии, развитию чувства выученной беспомощности, что отрицательно сказывается на личности и его профессиональном самоопределении. Психологическими факторами профессионального самоопределения в данном случае выступают: 1) идентификация с родителями и значимость мнения третьих лиц; 2) обратно пропорциональная зависимость между потребностью в мате-



риальном благополучии и потребностью в самореализации; 3) потребность в востребованности на рынке труда [4].

Таким образом, проведенный анализ психологических, педагогических и социологических работ показал, что самоопределение, включая его важнейшую для старшего школьного возраста форму – профессиональное самоопределение, играет важнейшую роль в жизнедеятельности человека. Отражая индивидуально-психологические особенности субъекта профессионального выбора и социальные особенности окружающей реальности, профессиональное самоопределение реализуется под влиянием экзо- и эндогенных факторов.

Профессиональный выбор как начальный шаг в профессиональном самоопределении, состоящем из непрерывной последовательности других шагов, основывается на имеющихся у субъекта представлениях, образах, ценностно-смысловых доминантах и т.д. В их формирование – адекватное или неадекватное, – среди прочих факторов, значительный вклад, еще не в полной мере изученный, вносит семья.

Определяя во многом дальнейшие этапы профессионального самоопределения, профессиональный выбор субъекта «возбуждает» для него широкий спектр индивидуальных и социальных последствий как позитивных (при успешном выборе профессии), так и негативных (при неуспешном выборе профессии). От адекватности профессионального выбора зависит возможность включения человека в профессиональное сообщество людей, близких по духу, образу жизни и ценностным ориентациям, что во многом определяет его дальнейшее психическое и физическое здоровье, удовлетворенность собой и работой, материальное благосостояние и многое другое.

В силу важности для конкретного субъекта и для общества в целом осуще-

ствления старшеклассником успешных профессиональных выборов в данной сфере необходимо содействие психолога. Работа психолога должна учитывать все важнейшие детерминанты профессиональных выборов старшеклассников, в первую очередь, влияние значимого для него семейного окружения – родителей.

Литература

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников. – СПб., 2005.
2. Андреева Н.С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С.31-39.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19-26.
4. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М., 1983.
5. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981. – 196 с.
6. Пряжников Н.С. Основы коммуникативной культуры и этики профконсультанта. – М., 1994. – С. 15.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.-Воронеж, 1996. – 256 с.

Сведения об авторе

Волобуева Евгения Валерьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 22 научные публикации. Область научных интересов – психология профессионального самоопределения, акмеология, психология управления.

* * *



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОЙСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*В.И. Власов,
Н.О. Устинович*

Новые информационные технологии (НИТ) в образовании в органическом сочетании с традиционными средствами воспитания входят в жизнь уже в дошкольном детстве, повышая качество воспитания, способствуя развитию ребенка как творческой личности. Появление компьютера в детском саду затрагивает все стороны педагогического процесса и требует решения многих организационных вопросов. Работа педагога в компьютерно-игровом комплексе тесно связана с работой руководителя, воспитателей групп, методистов, медсестры, другого персонала. Она носит исследовательский характер и требует обширных знаний из различных областей: педагогики и психологии, эргономики и вычислительной техники, гигиены, социологии, дизайна, лингвистики, дефектологии и других наук.

Компьютер снимает ограниченность специализации, обеспечивает информационную, а следовательно, исследовательскую, в том числе творческую, сущность труда, делая его тем самым более производительным и интеллектуально емким. Чем выше интеллектуальный уровень осуществления деятельности, тем полнее в ней происходит обогащение всех сторон личности.

В этом компьютерные средства, опосредуя интеллектуальный процесс оперирования опытом (информацией), необходимым для решения задач разнообразных видов деятельности, выступают в качестве ее особых интеллектуальных

средств. Новые информационные технологии дают толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов детской деятельности.

Компьютерная развивающая программа становится необходимым звеном развивающей предметной среды образовательного учреждения любого типа. При этом, разумеется, сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в дошкольном и начальном школьном образовании, программно-методического обеспечения, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизиологическим возможностям [1:13].

Исследования [2:10] показали, что ребенок обнаруживает способность наделять нейтральный (до поры) объект игровым значением в смысловом поле игры. Именно эта способность является главнейшей психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера как игрового средства. Изображение, возникающее на дисплее, может быть наделено ребенком игровым значением в ситуации, когда он сам строит сюжет игры, оперируя разными и функциональными возможностями компьютерной программы.

Способность детей замещать в игре реальный предмет игровым с переносом на него реального значения, реальное действие – игровым, замещающим его действием, лежит в основе способности осмысленно оперировать символами на экране компьютера. Именно поэтому компьютерные игры должны быть неразрывно связаны с обычными играми.

Если в обычной игре ребенок отображает действительность с помощью «обо-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

значающих», но вполне реальных предметов, то при игре с помощью компьютера он может, пользуясь специальной развивающей игровой программой, создавать функциональный «видеоряд», опираясь на образ своего воображения. Мыслимое переносится им на экран. Эти новые условия игры должны предоставить инициативу постановки игровых проблем на экране самому ребенку.

Современная образовательная система, сложившаяся в настоящее время переживает этап противоречия между увеличением объема информации, необходимой для усвоения современному человеку и необходимостью развития творческих способностей. Элементы творчества ограничиваются только в решении узкого круга специализированных задач. Необходимо в образовательном процессе использовать свойства избыточности, многофункциональности информационных технологий для достижения цели или решения определенного круга задач.

Процесс мышления практически невозможен без учета тех условий, в которых дана цель. Действия детей, не учитывающих этих условий, как правило, носят хаотический характер и не приводят к получению заданного результата.

Для ребенка цель и условия, в которых она дана, выступают как два не связанных между собой явления. Лишь постепенно у детей формируется общая умственная способность направленного анализа условий с точки зрения основной цели действия. Использование компьютерных игр стимулирует формирование подобных умений. Дети учатся расчленять основную цель деятельности на вспомогательные цели, устанавливать связи между ними и конкретными условиями задачи.

Свойство избыточности информационных технологий включает в себя возможность решения задачи различными путями как на уровне алгоритма, так и на уровне выполнения логических действий. Необходимо на ранних стадиях развития ребенка воспитывать понимание, что пути

достижения результата, то есть цели игры могут быть разные. Одна и та же цель любой программы, программного приложения, компьютерной игры может достигаться управлением клавиатурой, символами меню на экране, кнопками мыши. В некоторых интерактивных программах управление может осуществляться голосом. Необходимо предложить выбор действия в зависимости от развития тех или иных способностей ребенка. Порой действия преподавателя ограничиваются обучающей программой, рабочей программой, тематическим планом. Преподаватель ограничен во времени. Многие обучающие программы и игры имеют цель привить один образ пути действия, а соответственно и мышления. Действует аксиома: «если ты сделаешь так, то это правильно и только так можно получить желаемое».

Включая НИТ в систему занятий, воспитатель может или следовать готовым методическим рекомендациям (даются в меню обучающей программы), или работать по своей методике, которая определяется уровнем подготовленности детей, степенью сложности учебно-воспитательных задач, а также наличием дополнительных средств и материалов.

Если в личности ребенка не заложено осознание, что нужно искать разные пути получения результата, то в зрелом возрасте человек при попадании в экстремальную ситуацию не имеет навыка поиска оптимального алгоритма выхода из создавшегося положения. Сложившиеся психологические шаблоны не работают. Личность впадает в паническое состояние. Состояние безвыходности.

Одна из важных линий умственного развития ребенка состоит в последовательном переходе от более элементарных форм мышления к более сложным. Так, развитие наглядно-действенной формы мышления создает основу для перехода к наглядно-образному мышлению, которое, в свою очередь, является необходимой ступенью в развитии логического (понятийного) мышления.



Характерный способ осуществления наглядно-действенного мышления - способ, который обычно обозначается как путь проб и ошибок. Этот путь на протяжении дошкольного детства претерпевает ряд существенных изменений: хаотические пробы и ошибки сменяются системой пробных действий. Значительно усложняется анализ результатов каждой пробы и оценка с точки зрения условий задачи.

Такой анализ качественных особенностей пробных и ошибочных действий, их величины и перестройка последующих действий в соответствии с результатами этого анализа требуют развертывания определенных мыслительных операций, которые выступают как одна из важных сторон мыслительной деятельности детей.

Связь наглядно-действенного мышления с практическими преобразованиями ситуации обуславливает его сильные и слабые стороны. Возможности преобразования детьми реальных объектов ограничены, и часть свойств может быть обнаружена лишь в процессе оперирования представлениями об этих объектах.

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умений различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. С помощью таких моделей ребенок представляет себе скрытые стороны ситуации. В процессе использования моделей у детей формируются особые действия с двойственной направленностью - они осуществляются ребенком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создает предпосылки «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществление их в плане представлений.

Большие возможности в этом отношении раскрываются при работе детей с компьютером. В процессе действий с изображенными на экране предметами и явлениями у детей формируются гибкие, подвижные представления и образы, которые служат основой для перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Многие игры в отличие от традиционных содержат элементы случайности. В компьютерных программах этот технический прием широко применяется для придания игре важных психологических педагогических свойств: новизны, неожиданности, чуда. Как бы вдруг могут возникать новые персонажи, новые ситуации, неожиданные явления и взаимосвязи. Случайно возникающими, динамично изменяющимися даже внутри одной игры могут быть и сами правила этой игры, чего не бывает в играх традиционных.

Благодаря взаимосвязи разных видов игр, в том числе и компьютерных, ребенок овладевает умением самостоятельно и инициативно решать игровые задачи, постепенно усложняющиеся по способу управления, содержанию знаний, степени обобщенности действий, поднимаясь в своем развитии на более высокий уровень.

Компьютерные игры, в отличие от других видов игр, позволяют ребенку увидеть не только продукт своей деятельности, но и динамику творчества. Все это ведет уже в дошкольном возрасте к становлению способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности. Компьютерные игры открывают путь к осознанию своей деятельности, произвольной ее организации.

Навыки или умения, связанные с управлением, существенно отличаются от других навыков и умений прежде всего своей познавательной частью. Они в большей степени, чем какие-либо другие, требуют ориентировки на существенные отношения условий задания. В связи с этим они могут приобретать чрезвычайно обобщенный характер и легко переноситься в новые, необычные обстоятельства.

Особое значение в этом процессе приобретают компьютерные игры, в которых у детей формируются обобщенные умения управлять разнообразными ситуациями на дисплее опосредованно: с помощью клавиатуры, манипуляторов «мышь» и «джойстик» или других средств управления.



Свойство многофункциональности информационных технологий включает в себя использования одних и тех же функций для решения различных задач. Например, одни и те же клавиши клавиатуры могут использоваться как для управления движущимися объектами компьютерной игры, так и для набора текста. Каждое периферийное управляющее устройство компьютера многофункционально. Педагог должен знать многофункциональность и в зависимости от способностей ребенка предлагать тот или иной способ управления.

В условиях компьютерной игры важное значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Значительно усложняется процесс детской деятельности: дошкольники должны действовать руками, нажимая пальцами кнопки клавиатуры (что требует от ребенка усиленного внимания и специфических навыков), и одновременно наблюдать за изображенными на экране изменяющимися предметами и явлениями. Часто результат нажатия на ту или иную клавишу сказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно опосредованной, сложной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране. Создается принципиально новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом. Именно этот момент оказывает мощное влияние на общее психическое развитие детей, формирует у них новую позицию в отношении познания и изменения окружающего их мира. Одна из основных способностей ребенка, лежащая в основе как умственного развития, так и других линий развития, – это способность к построению (осознанному или интуитивному) все более сложных структур собственной внешней деятельности, а затем и деятельности внутренней, психической.

Именно четкое представление конечного результата, который должен быть получен в ходе решения, позволяет ребенку целенаправленно анализировать условия задачи, иначе процесс мышления во-

обще может не развернуться или развертывается совсем в другом направлении, чем это необходимо в данных условиях. Оценка результатов удачных и неудачных действий происходит на основе их сопоставления с заданным результатом.

Успешная деятельность ребенка является стимулом развития познавательных интересов.

В старшем дошкольном возрасте и младшем школьном возрасте у ребенка формируются следующие элементы учебной деятельности [3]:

- умение определять цель предстоящей деятельности и способы ее достижения, добиваться результата;
- самоконтроль, который проявляется при сравнении полученного результата с образцом, эталоном;
- умение осуществлять произвольный контроль за ходом деятельности в процессе получения промежуточных результатов;
- умение планировать деятельность, ориентироваться на ее результат.

Таким образом использование свойств НИТ активизирует индивидуализм детей. Их воображение и мышление, не скованные страхом перед неудачей, раскрепощаются. Развиваются познавательные и творческие способности. Личностно-ориентированная модель общения ни в какой мере не предполагает отмены систематического обучения и воспитания детей, проведения с ними планомерной педагогической работы.

Литература

1. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д., Подъяков Н.Н. и др. *Новые информационные технологии в дошкольном образовании.* – М., 1998. – 328 с.
2. Новоселова С.Л. *Развитие мышления в раннем возрасте.* – М., 1978.
3. Титов В.А. *Дошкольная педагогика (конспект лекций).* – М., 2002. – 192 с.
4. *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного вос-*



питания / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986. – 224 с.

5. Сыч В.Д. Технические средства обучения в детском саду: Кн. для работников дошкол. учреждений. – М., 1989. – 95 с.

Сведения об авторах

Власов Валерий Иванович – канд. техн. наук, доцент кафедры прикладной

информатики СГПИ. Область научных интересов – информационные технологии, телекоммуникационные системы.

Устинович Наталья Олеговна – аспирант СГПИ. Область научных интересов – дошкольная педагогика и психология, информационные технологии.

* * *



БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПУТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Л.В. Халяпина

Модернизация школьного образования, которая проводится в нашей стране в настоящее время, связывается, прежде всего, с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего культуросообразного характера. Стремление России к интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство ставит перед системой образования задачи подготовки учащихся к многоязычию. В связи с этим особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на билингвальной основе, при котором иностранный язык используется в качестве средства преподавания на нём учебных предметов. Таки образом, обучение языку, превращаясь в систему билингвального образования, обеспечивает не только усвоение учащимися определённого иностранного языка, не только усвоение специальных знаний и присвоение новой для школьников культуры – аккультурацию личности, но и подлинный личностный рост обучаемых, развитие целостной личности, её взаимосвязанных компонентов: мотивационного, волевого, эмоционального, гностического и др.

Обучение на иностранном языке как образовательный феномен существует уже давно. В 1929 году в Люксембурге состоялось первое и истории педагогики совещание, посвященное изучению проблем билингвального образования. Более 70 % участников совещания выс-

казались против обучения на иностранном языке. В настоящее время целесообразность и необходимость билингвального образования признаётся большинством исследователей, а обучение в условиях билингвизма признано многими учеными одной из возможностей наиболее эффективного формирования коммуникативной компетенции школьников и поэтому находится в центре внимания исследователей.

Накопленный опыт билингвального образования уже значителен, что позволяет выделить круг вопросов, тем или иным образом связанных с обучением на иностранном языке: каково влияние билингвизма на интеллектуальное речевое и личностное развитие индивида; каковы факторы, влияющие на успех или неудачу билингвального образования; каковы формы и методы билингвального образования; какими критериями возможно пользоваться для определения эффективности билингвального образования.

Прежде чем переходить к обсуждению проблем билингвального образования, необходимо провести анализ употребления терминов «билингвизм», «билингвальное образование», обозначить критерии определения билингвальности человека.

В научной литературе до сих пор нет единого понимания термина «двухязычие» или «билингвизм». Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук. Исходя из предмета своего исследования и для достижения своих специальных целей, различные науки по-разному определяют понятие билингвизм.

Следует отметить, что в лингвистике так же нет единого мнения и существует множество определений билингвизма. Одни ученые называют его «практикой попере-



менного пользования двумя языками»; для других двуязычие – «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения. Третьи рассматривают его «как в равной мере хорошее владение двумя языками» или «хотя бы приблизительно одинаково свободное пользование различными языками в любой обстановке, в том числе и в семье», обладание «способностью пользоваться двумя языками как родными», «владение двумя языками в совершенстве» или как умение «творчески строить свою речь, принадлежащую вторичной языковой системе» [9:26]. М. Сигуан и У.Ф. Макки предлагают «называть двуязычным того человека, который кроме своего первого языка в сравниваемой степени компетентен в другом языке, способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них» [7:11].

Согласно У. Вайнрайху, «явление попеременного использования одним и тем же человеком двух языков следует во всех случаях называть билингвизмом» [13:1].

Анализ различных подходов и точек зрения, позволил выявить общее в понимании данной дефиниции. С лингвистической точки зрения проблема билингвизма заключается в том, чтобы описать те языковые системы, которые затрудняют одновременное владение ими, проанализировать структуры и структурные элементы этих языков, их взаимодействие и взаимовлияние на разных уровнях языка: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, стилистическом. Изучением лингвистического аспекта билингвизма занимались Т.А. Бертагаев, Е.М. Верещагин, Ю.А. Жлуктенко, Ю.В. Розенцвейг, М.М. Михайлов, Н.А. Катагощина и др.

Как отмечает В. Маккей, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. ... Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» [12:555].

С лингвистическим аспектом билингвизма тесно связан литературоведческий аспект – изучение речевых характеристик персонажей в художественных произведениях, анализ художественной литературы, созданной писателями-билингвами и воспринимаемой билингвальными социумами.

Значительное внимание двуязычию (билингвизму) уделяется в социалингвистике. Ученые-социалингвисты изучают распространение билингвизма среди различных социально-профессиональных групп многонациональных коллективов, использование билингвизма в различных сферах общественной жизни, воздействие на двуязычие экстралингвистических факторов, функционирования языка в определенных социальных условиях (Ю.Д. Дешериева, М.В. Дьячкова, Ф.П. Филина, Г. Кремнитца и др.). Широкое распространение получила точка зрения В.Н. Ярцевой, согласно которой под двуязычием понимается «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках [1]. Социологический (социалингвистический) аспект билингвизма определяет условия возникновения двуязычия, объем общественных функций и сфер применения каждого из контактирующих языков, а также требует установления границ максимального и минимального проявления «языковых контактов» (У. Вайнрайх).

В психологии билингвизм рассматривается под углом зрения механизмов производства речи, исследуется специфика речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Психологический аспект билингвизма исследовали Л.С. Выготский, Е.М. Верещагин, Н.В. Имедадзе, А.А. Леонтьев, И.А. Петухова, З.М. Хизроева и др.

В психолингвистике значительное внимание уделяется изучению воздействия билингвизма на мышление индивида, изучаются механизмы как производства, так и восприятия речи.



Ученые-педагоги, опираясь на результаты исследований психологов, социологов, лингвистов предлагают методы изучения процесса овладения и владения двумя языками в условиях билингвизма, разрабатывают систему методов обучения двум языкам. В рамках педагогического аспекта билингвизма рассматриваются также следующие проблемы:

- психолого-педагогические предпосылки формирования билингвизма;
- мотивационные условия формирования билингвизма;
- взаимовлияние речевого развития на родном и иностранном языках. Исследованию проблемам билингвизма с точки зрения педагогики посвящены труды В.А. Аврорина, Р.Ю. Барсука, Р.К. Миньяр-Белоручева, Т.М. Савельевой, М.Н. Певзнера, А.Г. Ширина, М.М. Фомина, В.С. Худницкого, Л. Вайсгербера, Ф.-Р. Веллера, В. Бутцкамма, А. Тюрманна, М. Эрнста и др.

Важно отметить, что билингвизм редко выступает как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках. Безусловно, двуязычие предполагает стремление к достижению взаимопонимания на двух языках, причем степень взаимопонимания может быть различной.

Таким образом, билингвизм представляет собой сложный историко-культурный феномен, обусловленный целым рядом как объективных, так и субъективных факторов и обстоятельств. Каждый из аспектов билингвизма выступает как междисциплинарная проблема, требующая усилий ряда смежных наук.

Следующее понятие, привлекающее наше внимание – это билингвальное обучение. Сегодня в России в условиях социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство разрастается «языковой бум». В этих условиях возрастает влияние на язык как средство, дающее возможность воспользоваться преимуще-

ствами открытого общества. Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к мировому культурному сообществу – все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

Билингвальное образование как педагогический феномен существует уже давно. Один из принципиальных вопросов, ставящихся при исследовании билингвизма и билингвального образования состоит в том, какое влияние оказывают данные воздействия на личностное развитие индивидов.

Отечественные ученые понимают билингвальное обучение как целенаправленный процесс приобщения учащихся к мировой культуре средствами родного и иностранного языков (М.Н.Певзнер, А.Г. Ширин и др.). По мнению исследователей, билингвальное обучение открывает возможности формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, развития коммуникативно-ориентированной личности [5].

Особую ценность сегодня представляет опыт школ, осуществляющих билингвальное обучение. В зарубежной педагогической литературе достаточно полно освещен опыт образовательной практики школ США, Канады, Германии и других стран. Учеными-исследователями описан механизм организации билингвального обучения в этих странах.

Однако, стоит отметить, что основной целью билингвального обучения в США является интеграция этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой языковое равноправие скорее провозглашается, чем может быть достигнуто. В большей степени идеи равноправия культур реализуются в



Канаде. Билингвальное обучение в Германии характеризуется направленностью образовательных программ на расширение общего кругозора детей, интеллектуальное развитие школьников в процессе овладения иностранным языком, изучение средствами этого языка новых пластов культуры, иных социально-исторических образцов. Язык понимается, прежде всего, как образовательная ценность, расширяющая спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив учащихся.

Так, М. Паульстон и В. Фтенакис обнаружили следующие организационно-дидактические признаки билингвального обучения: выбор языка обучения; последовательность изучения языков; время, отведенное на изучение каждого языка; культуросообразное построение образовательной программы – куррикулума; функциональное соотнесение языков обучения с отдельными предметами; принадлежность учителя к этнической группе и его компетентность в соответствующем языке; оптимальный отбор содержания куррикулума [10; 11].

В. Маккей считает определяющими для конструирования билингвальной образовательной программы следующие параметры: языковая ситуация в семье, характеристика учебного плана, жизненное пространство ребенка, функции и статус языка [12].

Актуальной для нас представляется типология билингвального обучения, предложенная М.Фишманом, в основе которой лежит социалингвистический аспект языка. Автор выделяет следующие виды билингвального обучения:

- билингвизм, ведущий к вытеснению родного языка;
- билингвизм, направленный на овладение письменной речью на втором языке;
- частичное двуязычие, когда гуманитарные предметы ведутся на двух языках, а естественнонаучные на государственном;
- полный билингвизм, предполагающий равноправное изучение двух языков,

когда сохраняется родная культура, и осваивается доминирующая.

Основным критерием классификации выдвинута идея сохранения или утраты родного языка [6].

Л.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры» [2].

В России также имеются примеры применения двуязычного обучения. Опыт российских школ дает возможность сгруппировать программы билингвального обучения по трем различным моделям: программа обогащения, программа перехода и программа сохранения языка. Программа обогащения ориентирована на детей, стоящих на социальной лестнице выше других. Преподавание второго языка осуществляется по принципу погружения, по более интенсивной системе, позволяющей использовать иностранный язык, как язык преподавания других предметов. Таким образом, в школьных учебных программах иностранный и родной языки меняются местами.

Целью программ перехода является приобщение детей национальных меньшинств к языку преобладающего населения. Такая модель билингвального обучения актуальна для многонациональных регионов России и позволяет в полной мере интегрировать детей-билингвов в одноязычный процесс обучения в условиях многоязычной школы.

К третьему типу учебных программ относятся так называемые программы сохранения языка. Они ориентированы как на детей доминантных языковых групп, так на детей национальных меньшинств и ставят целью воссоздание первоначальной культуры этнических иммигрантских меньшинств, а также культур, находящихся под угрозой вымирания [8].

И хотя российский опыт по данной проблеме не богат, активное участие, ко-



торое принимает Россия в мировых интеграционных процессах, нацеливает отечественных ученых на исследования в области билингвального образования. Важно помнить: «... есть самое важное – жизнь. Но жизнь ещё связана с жизнью других людей и в настоящем, и в прошедшем, и в будущем. Жизнь – тем более жизнь, чем теснее она связана с жизнью других, с общей жизнью» (Л.Н.Толстой).

В процессе билингвального обучения эта связь обеспечивается подготовка обучающихся к пониманию другой культуры, к признанию окружающего разнообразия.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. Ярцева В.Н. – М., 1998. – 685 с.

2. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация / Тез. докл. – Иркутск, 1993.

3. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1990.

4. Минор А.Я. Основные положения билингвального обучения в российской школе // Педагогические технологии в вузе и школе. Сб. научн. тр. – Вып. 4. – Саратов, 2006. – С. 68-283.

5. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. – Новгород, 1999.

6. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение // <http://gnezdoe.narod.ru/biblio/book/toia.htm>

7. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. – М., 1990. – 184 с.

8. Чубукова Д.И. Обучение на билингвальной основе как базовый компонент в системе современного языкового образования // <http://rspu.edu.ru/li/journal/tschubukowa.billing.htm>

9. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе : Дисс. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.

10. Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R., Walbiner, W., Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kinders: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber 1985.

11. Fthenakis, W.E., Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveröff. Ms. 1986.

12. Mackey, W.F., A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of Language. Den Haag: Mouton 1977, p. 554-584.

13. Weinreich U. Languages in contact. – New York, 1953. – P. 1.

Сведения об авторе

Халяпина Людмила Владимировна – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – методика преподавания русского языка и формирования речевой компетенции школьников.

* * *



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

А.Э. Ширванян

Актуальность исследования проблемы толерантности обусловлена ростом межэтнической напряженности, увеличением нетерпимости в обществе, а в особенности на Северном Кавказе. Сложность и неоднозначность ответов на вопрос о том, что провоцирует человека на совершение тех или иных поступков, мы встречаем при определении толерантности. Так, большинство исследователей подчеркивают, что толерантность – это не просто терпимость к различиям, к другим людям, к отличающимся мнениям, взглядам, а это прежде всего умение быть терпимым, сохраняя собственные ценности и индивидуальность, а также способность иметь права и свободы, не нарушая права и свободы других, признавая возможность и право быть «Другим». Методологические основы изучения толерантности были представлены еще в концепции Л.С. Выготского, в трудах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, а в настоящее время разрабатываются в русле историко-эволюционного подхода к изучению личности в исследованиях А.Г. Асмолова. В настоящее время к проблеме воспитания толерантности у школьников отнесены публикации А.М. Байбакова, В.В. Глебкина, И.В. Крутовой, О.Б. Скрыбина, Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Таюрской; у дошкольников – А.Н. Шмакова и др. [1:95].

Несмотря на такой интерес ученых к обозначенной проблематике нет единства взглядов на феноменологию толерантности, на особенности ее воспитания в разные возрастные периоды. В научной литературе лишь исследуются вопросы психического развития личности ребенка и

ее социализации, однако возможности соотнесения отношений в обществе и формирование толерантности у детей младшего школьного возраста посредством педагогического общения остаются малоизученными, изобилуют нерешенными задачами и требуют более глубокого анализа. Особая роль в этом принадлежит школе как одному из важнейших институтов социализации, приобщающих подрастающее поколение к культурным и общечеловеческим ценностям.

Особую актуальность и интерес представляет изучение потенциальных возможностей педагогического общения в формировании толерантности учащихся начальных классов. Педагог для младшего школьника обладает исключительным авторитетом, является примером толерантного отношения к себе и другим людям, его поведение надолго становится нормой, эталоном и переносится в сферу детского общения.

На наш взгляд, реализация идеи толерантности в образовании предполагает, во-первых, построение толерантного образовательного пространства путем реализации толерантно ориентированного педагогического общения, а во-вторых, целенаправленное формирование *толерантности у младших школьников*, которая представляет собой одно из важнейших качеств личности, характеризующееся совокупностью сформированных знаний норм морали и общечеловеческих ценностей, умений использовать их в различных видах деятельности, в восприятии отношения и поведения другого человека, различающегося по убеждениям, национальности, языку, культуре, обычаям.

Анализ исследований показывает, что на процесс формирования толерантности уча-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

щихся влияет ряд объективных и субъективных факторов: особенности окружающей действительности, индивидуально-психологические и возрастные характеристики личности, характер межличностных отношений и т.д. Одним из источников, условий и важнейших факторов формирования толерантности учащихся начальных классов является педагогическое общение, представляющее собой многоплановый творческий процесс субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией и ценностями между участниками учебно-воспитательного процесса, оптимизация обучения и развития личности учащихся, создание наилучших условий для решения учебных, воспитательных и личностно-развивающих задач (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Л.М. Митина, Р.С. Немов, А.А. Реан, И.И. Рыданова, Е.Н. Шиянов и др.). Именно в общении, как в фокусе, как в капле воды, отражены основные характеристики человеческого бытия. Поэтому-то общение, наверное, выступает объектом изучения по существу всех гуманитарных дисциплин и имеет непреходящий личностный смысл для каждого человека. Так, педагог для младшего школьника обладает исключительным авторитетом, является примером толерантного отношения к себе и другим людям, его поведение надолго становится нормой, эталоном и переносится в сферу детского общения [3:39].

Формирование толерантности учащихся начальных классов в процессе педагогического общения требует учета психологических особенностей младшего школьного возраста (возникновения «внутренней позиции», способности к произвольной регуляции поведения, преобладания чувственно-эмоциональной стороны познания мира, большой внушаемости, впечатлительности, восприимчивости к усвоению толерантных ценностей, потребности в одобрении со стороны старших и ровесников, склонности совершать правильные поступки на виду у учителя и других

значимых взрослых и др.) и происходит посредством включения младших школьников в педагогическое общение, основанное на социально-педагогических закономерностях и с опорой на принципы целенаправленности, преемственности, последовательности и систематичности, культуросообразности, учета индивидуальных особенностей ребенка, ориентированности на формирование в единстве знаний, умений, навыков, сознания и поведения, диалогического взаимодействия педагогов и учащихся, эмоциональной открытости, создания ситуации успеха от удачно осуществляемой коллективной деятельности, личного примера и педагогической поддержки, учета положительного воздействия общественного мнения [2:78].

В связи с обозначенной выше актуальностью нами была выдвинута следующая **цель** исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения.

Для решения поставленной цели, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, которое включало в себя 860 детей младшего школьного возраста, 76 учителей начальных классов и руководителей школьных подразделений МОУ СОШ № 7, 11, 28, 32, 37 г. Ставрополя.

Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько **этапов**: констатирующий этап позволил выявить первоначальный уровень сформированности толерантности у младших школьников по выделенным критериям и показателям; на формирующем была реализована модель формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения в единстве четырех компонентов – целевого, содержательного, операционального и результативного, на контрольном этапе проведено итоговое оценивание полученных результатов.

На констатирующем этапе эксперимента решались следующие задачи:



1. Определение основных положений констатирующего эксперимента:

- выявление критериев и показателей уровня сформированности толерантности младших школьников;

- определение эффективных диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности толерантности учащихся начальных классов.

2. Проведение диагностических процедур с целью определения эффективности процесса формирования толерантности младших школьников в современной начальной школе:

- анализ направленности учебно-воспитательного процесса начальной школы на формирование толерантности младших школьников;

- выявление исходного уровня сформированности толерантности младших школьников по выделенным критериям и показателям;

- определение уровня готовности учителей начальных классов к педагогическому общению как условию формирования толерантности младших школьников;

- обобщение выводов по данному этапу исследования и подготовка научно-методических рекомендаций по оптимизации процесса формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения.

В основе организации и проведения экспериментальной работы лежали принципы, отражающие общие требования к осуществлению педагогического эксперимента: целостного изучения педагогического явления, объективности и эффективности.

Исходя из определения толерантности младших школьников, нами были выделены следующие критерии сформированности исследуемого понятия.

Когнитивный критерий сформированности толерантности младших школьников включает в себя объём знаний учащихся по сущности понятий «толерантность», «толерантные ценности», «толерантное поведение», их полноту, прочность и осознанность.

Эмоционально-чувственный критерий отражает проявление эмоций и чувств учащихся начальных классов по отношению к другим людям (милосердие, чуткость, сострадание, отзывчивость, дружелюбность и т.д.), выражается в постижении эмоционального состояния других людей, в сопереживании им, в способности объективно оценивать себя и других.

Коммуникативно-деятельностный критерий характеризует уровень овладения младшими школьниками практическими умениями и навыками по применению знаний о толерантности; закреплённые навыки и привычки толерантного поведения, осознанные действия и поступки, основанные на конструктивных способах взаимодействия, равноправном общении, умении слушать другого, владеть собой; содействие учащихся сплочению коллектива; реализация толерантных ценностей в ситуации свободного выбора.

На основании разработанных критериев была проведена психолого-педагогическая диагностика толерантности учащихся начальных классов, представляющая собой оценочную практику, направленную на изучение индивидуально-психологических особенностей ученика и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью определения уровня сформированности толерантного сознания, толерантных чувств и норм толерантного поведения учащихся.

С целью непосредственного изучения уровня сформированности толерантности у младших школьников были использованы социометрическая техника, методики «Какой у нас коллектив» (А.Н. Лутошкин), «Психологическая атмосфера в коллективе» (В.П. Степанов), анкета учащегося «Наш класс» и др.

Исследование показало, что большое значение в формировании толерантности младших школьников имеет психологическая атмосфера в коллективе, благоприятный эмоциональный настрой всех участников педагогического общения. Доброжелательная атмосфера в ученическом сооб-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

шестве во многом зависит от стиля педагогического общения. Тестирование учителей по методикам «Стиль педагогического общения» (А.А. Леонтьев), «Оценка профессиональной направленности личности учителя» (Е.И. Рогов), «Техника общения» (Д.Н. Творогов), «Терпимость учителя» (И.И. Рыданова) позволило констатировать, что у 39,9 % учителей выраженная ориентированность на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми, у 15,6% – на личностную модель и 44,5% учителей придерживаются умеренной ориентированности на дисциплинарную или личностную модель. Распределение респондентов по стилям педагогического общения выглядит следующим образом: демократический стиль свойственен 37,5 % учителей, авторитарный – 42 % и либеральный – 20,5 % педагогов.

В ходе исследования мы учитывали, что в школе учащийся усваивает не только материал урока и не только те социальные правила, которые декларируются учителем. Мощным источником воздействия на формирование толерантности младших школьников являются все формы педагогического общения, а также личный пример учителя.

Выявлено, что использование различных техник общения зависит, с одной стороны, от профессионального опыта учителя, его компетентности, а с другой – от его личностных особенностей (коммуникативности, эмпатии, рефлексии, толерантной культуры и т.д.). Поэтому мы посчитали необходимым провести тестирование с учителями по методикам «Способность педагога к эмпатии» (Е.И. Рогов), тест А. Ассингера (оценка агрессивности педагога), «Коммуникативная готовность к диалогу с ребенком», «Терпимость педагога», «Конфликтная компетентность учителя» (И.И. Рыданова).

Результаты проведенного тестирования показали, что большая часть учителей обладает низким уровнем эмпатийности (44,6% опрошенных), ориентируются на функционально-ролевой уровень педагогического общения (52,1 %), у них преоб-

ладает средний уровень коммуникативной готовности к диалогу с ребенком – 42,9 %, 37 % респондентов имеют склонность к проявлению конфликтности в процессе педагогического общения. Отрадно, что большинство учителей (71 %) осознают важность формирования в себе толерантности – одной из существенных черт, характеризующих профессиональное достоинство и готовы работать над повышением своей профессиональной и личностной компетентности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать следующие *выводы*:

- изучение фактического уровня сформированности толерантности младших школьников выявило недостаточную эффективность функционирующей в современной начальной школе модели личностно ориентированного образования;

- в учебном процессе начальной школы недостаточно используются потенциальные возможности ряда предметов (русский язык, литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство и художественный труд) в формировании толерантной воспитанности учащихся: отсутствует непосредственно задача воспитания толерантности у детей, отражены лишь некоторые условия развития гуманности школьника и отдельные пути их реализации; содержание учебного материала по данным дисциплинам позволяет учащимся, в основном, получить знания о некоторых составляющих толерантности, но не воспитывает ценностного отношения к ним и т.д.;

- диагностику уровня сформированности толерантности младших школьников целесообразно проводить через использование комплекса взаимодополняющих, адаптированных для младшего школьного возраста методик, которые в соответствии с выделенными критериями и показателями позволяют корректировать процесс формирования толерантности младших школьников и судить о степени его эффективности;

- присущие учащимся начальных классов нравственные знания и опыт толерантно-



го поведения неустойчивы, недостаточно развиты и могут подвергаться изменениям в процессе педагогического общения;

- у младших школьников чаще всего можно встретить временное, эпизодическое проявление толерантности (ситуативно проявляющаяся толерантность – 39,8 %): избирательное проявление толерантности к значимым другим, а к остальным в зависимости от эмоционального состояния, желания или по просьбе авторитетного взрослого;

- изучение уровня готовности практикующих учителей начальных классов к решению задачи формирования толерантности младших школьников свидетельствует, с одной стороны, о признании педагогами значимости решения данной проблемы, а с другой - о недостаточной теоретической и практической подготовленности их к осуществлению процесса формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения.

На основании полученных результатов все учащиеся, участвовавшие в эксперименте, были распределены по следующим уровням сформированности толерантности: *высокий (выраженная толерантность)* – 17,5 % учащихся. *Средний уровень (ситуативно проявляющаяся толерантность)* – 39,8% учащихся – доминирование толерантных проявлений в общении. *Ниже среднего (ситуативно проявляющаяся интолерантность)* – 28,1% учащихся – доминирование интолерантных проявлений в общении. *Низкий (выраженная интолерантность)* – 14,6 % учащихся.

В ходе дальнейшего системного изучения проблемы формирования толерантности младших школьников мы использовали метод моделирования. Основными источниками создания модели формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения явились ключевые положения педагогики и психологии толерантности, теории педагогического общения; передовой педагогический опыт воспитания толерантных начал у подрастающего поколения, тенден-

ции его развития; собственный опыт оперирования с объектом исследования.

Структурными компонентами представленной модели являются: целевой (цель, задачи); содержательный (сущностная характеристика педагогического общения как условия формирования толерантности учащихся, принципы, организационно-педагогические условия); операциональный (этапы, методы, средства, формы) и результативный (критерии, уровни, ожидаемый результат) блоки.

Для функционирования разработанной модели формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения нами были созданы следующие педагогические условия: профессиональная компетентность и культура педагога, личностные качества педагога; *использование демократического стиля и разнообразных форм педагогического общения, способствующих развитию интереса к толерантности как ценности; сочетание различных стимулов, форм, методов и приемов побуждающих к активному нравственному поведению младших школьников; развитие положительных мотивов бесконфликтной коллективной деятельности обучаемых посредством создания благоприятной атмосферы, среды.*

Учитывая, что одним из главных условий успешной реализации разработанной модели является профессиональная компетентность и толерантная культура самого учителя, перед формирующим экспериментом была проведена подготовка педагогических работников к реализации процесса формирования толерантности учащихся посредством педагогического общения.

Анализ концептуальных положений компетентностного подхода к педагогической деятельности (О.С. Анисимов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, Л.М. Митина, А.К. Маркова, А.В. Хуторский и др.) позволил заключить, что компетентность учителя к педагогическому общению является составной частью его общей профессионально-педагогической культуры и представляет собой професси-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

онально значимое, интегративное качество, включающее гуманистическую направленность, необходимые знания и умения, а также свойства личности (толерантность, эмпатию, рефлексивность, коммуникативность, эмоциональную устойчивость и т.д.), отражающие его готовность и способность эффективно осуществлять процесс субъект-субъектного педагогического взаимодействия с учащимися [4:56; 5:157].

Теоретический анализ литературы и результаты констатирующего эксперимента явились основанием для организации дальнейшей опытно-экспериментальной работы, позволили обосновать и проверить педагогические условия повышения компетентности учителя начальных классов к педагогическому общению как условию формирования толерантности у младших школьников.

Перед проведением обучающей работы мы провели опрос педагогов с целью определения уровня их потребности учителей в саморазвитии, их открытости для восприятия новой информации, готовности изменить сложившиеся за годы работы стереотипы, ожиданий от программы повышения квалификации и т.д.

По результатам исследования более 60% учителей продемонстрировали выраженную потребность в развитии и склонность к профессиональному росту при организации соответствующих условий. Смысл повышения квалификации респонденты видят в расширении своего кругозора (67%), повышении культуры педагогического общения (52,1%), ознакомлении с передовыми технологиями формирования толерантности у школьников (43%), освоении основ опытно-экспериментальной работы (12,2%), подготовке к аттестации (9%). Основными стимулами повышения квалификации для учителей явились повышение требований к современному педагогу (49,5%), заинтересованность администрации школы (38%), интересы учащихся (33,2%), возможность повышения разряда (11%), личные мотивы (6,5%).

В ходе исследования мы пришли к выводу, что в структуре компетентности

учителя к педагогическому общению необходимо выделить мотивационный, информационно-содержательный, операционально-технологический, рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты, которые могут находиться на высоком, среднем и низком уровне сформированности. Реализация цели и задач повышения компетентности учителей к данному виду деятельности осуществлялась путем применения комплекса современных организационных форм, методов и технологий обучения учителей.

Разработанная и реализованная нами программа повышения компетентности учителей начальных классов к педагогическому общению как условию формирования толерантности младших школьников носила целостный, системный характер и включала в себя методическую работу в школе, этапы курсовой подготовки и межкурсового периода, а также последовательные, взаимообусловленные учебные модули, адекватные образовательному запросу учителя и уровню развития его компетентности.

При реализации программы использовались различные организационные формы работы: лекции, семинары, практикумы, тренинги, дискуссии, анализ педагогических ситуаций, консультации, деловые игры, мастерские, посещение открытых занятий и др. Также нами был разработан и апробирован спецкурс для учителей начальных классов «Основы успешного формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения».

По итогам работы было проведено диагностическое обследование слушателей, в процессе которого фиксировались частотные данные проявления того или иного компонента и уровня компетентности учителей к организации процесса формирования толерантности младших школьников с помощью тестов, анкет, бесед, наблюдений, экспертных оценок, а также презентаций результатов исследовательских разработок.

Качественный анализ и статистическая обработка результатов диагностики по итогам повышения квалификации учителей показали положительный результат влия-



ния комплекса разработанных организационно-педагогических условий на развитие их компетентности к педагогическому общению как средству формирования толерантности младших школьников.

Так, наибольшего развития достигла сформированность информационно-содержательного и операционально-технологического компонентов (прирост 37,7 и 29,7 % соответственно). Вероятно это связано с тем, что выраженность мотивационного компонента была достаточно высокой еще до проведения опытно-экспериментальной работы, а развитие таких качеств и свойств педагога, как рефлексия, эмпатия, эмоциональная устойчивость, терпимость, выдержка требуют более длительного пути формирования.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что проведенная научно-методическая работа по повышению квалификации учителей начальных классов стала действенным фактором личностно-профессионального становления педагогов, повышения их коммуникативной компетентности как условия формирования толерантности младших школьников. Важным подтверждением результативности предложенной системы является повышение уровня толерантности у младших школьников, обучающихся у учителей, прошедших повышение квалификации в рамках разработанной системы.

Так, в процессе формирующего эксперимента разработанная модель формирования толерантности младших школьников была реализована посредством технологии, представляющей собой систему взаимосвязанных форм, методов, средств и приемов организации образовательного процесса начальной школы, создающих определенную совокупность условий для формирования толерантности каждого учащегося.

Для решения поставленных задач использовались различные формы учебной (уроки-викторины, уроки-путешествия, уроки-сказки, уроки-спектакли, видеоуроки, беседы, ролевые игры, устные журна-

лы, факультативы «Учимся договариваться» (1-2 классы), «Человек среди людей» (3-4 классы) и др.) и внеклассной работы с младшими школьниками (классные часы, беседы, игровые программы, инсценировки, конкурсы, выставки рисунков и др.).

Формирование толерантности у младших школьников осуществлялось посредством использования методов объяснения, убеждения, беседы, анализа воспитывающих ситуаций, этической задачи, упражнения, тренингов общения и толерантности, примера, сказкотерапии, поощрения и др. Среди использованных приемов формирования толерантности у младших школьников были «найди общее», «мозаика», «ударение», «общее мнение», «взаимопросвещение», «свободный микрофон» и др.

Формирование толерантности у младших школьников в процессе опытно-экспериментальной работы отслеживались с помощью **мониторинга**, представляющего собой поэтапный процесс оценки состояния исследуемого явления, анализа факторов, повышающих эффективность данного процесса, выявление оптимального содержания, форм, методов, средств формирования толерантности у младших школьников.

Осуществление мониторинговых процедур реализовывалось в исследовании на основе принципов объективности, целевого назначения, сравнимости данных, адекватности, прогностичности и проходило в четыре этапа:

I. Подготовительный этап, на котором определялись цель исследования, объекты мониторинга, сроки проведения, организационные мероприятия и т.д. Основной целью мониторинга являлся анализ состояния толерантности младших школьников в процессе проведения опытно-экспериментальной работы: уровневый (прослеживание уровней изменений по каждому показателю толерантности), сравнительный (сопоставление уровней сформированности толерантности у младших школьников контрольной и экспериментальной групп) и комплексный (выявление динамики изме-



нений сформированности качеств, входящих в состав исследуемой характеристики).

В эксперименте приняло участие 860 детей младшего школьного возраста, 353 из них вошли к экспериментальную группу (пятнадцать классов с 1 по 4 МОУ СОШ №11, 28 г. Ставрополя).

II. Этап сбора информации. При разработке модели мониторинга ставилась цель составления такого диагностического инструментария, на основе которого можно было бы оперативно получать объективную информацию об эффективности апробируемых методических и дидактических материалов и на основании нее составлять заключения о целесообразности использования тех или иных форм, методов, средств, приемов формирования толерантности у младших школьников.

Отбор психолого-педагогического инструментария для оценки результатов эксперимента проводился на основе следующих принципов:

- научности и объективности (использовались валидные методы, методы статистической обработки результатов – Statistica 2000),

- доступности (преобладание игровых, проективных методик с учетом возрастных особенностей младших школьников, небольшое время обследования (тестирование, анкетирование, опрос – не более 15 мин.),

- технологичности (легкость проведения – фронтальность, легкость обработки – использование алгоритмов-схем и компьютерных программ).

С целью получения наиболее достоверных результатов экспериментальной работы нами была проведена оценка уровня сформированности толерантности младших школьников в динамике, для чего было сделано три комплексных среза для групп, участвующих в эксперименте. Данные, полученные в результате эксперимента, позволили выявить позитивную тенденцию в формировании у младших школьников толерантности при использовании разработанной системы на фоне комплекса выявленных нами условий.

В ходе диагностики заполнялись групповая и индивидуальная мониторинговые карты толерантности младших школьников, куда вносились данные, полученные различными методами, что предоставляло возможность накапливать и сопоставлять информацию об уровне формирования толерантности у младших школьников, а также заметить ее динамику.

III. Этап обработки и анализа полученной информации. Для реализации данного этапа использовались статистические методы обработки и анализа экспериментальных данных.

Эффективность развития каждого критерия сформированности толерантности младших школьников оценивалась с помощью коэффициента, характеризующего степень его развития в сравнении с эталоном:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^i K_i}{\sum_{i=1}^i K_{i \max}},$$

где K_i – сумма баллов, набранных по i -му показателю, $K_{i \max}$ – максимальная сумма баллов по i -му показателю.

Для количественной оценки степени индивидуального продвижения и вычисления среднего группового показателя использовался коэффициент продвижения, вычисляемый как разность значений начального и достигнутого в процессе педагогического общения уровней сформированности каждого критерия:

$$K_{\text{продв.}} = K - K_0$$

Математическая обработка данных показала, что между полученными показателями существует тесная корреляционная зависимость; различия в показателях, полученных в контрольных и экспериментальных группах на завершающем этапе эксперимента являются значимыми для данной выборки.

Полученные в ходе мониторинга данные свидетельствуют об эффективности разработанной концептуальной модели формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического



общения и положительном влиянии примененной в процессе экспериментальной работы технологии ее реализации.

Как видно из таблицы, в обеих группах наблюдался рост практически всех параметров толерантности младших школьников. Выявленные тенденции наблюдаются как в экспериментальной, так и в контрольной группе, но количественные показатели по критериям сформированности толерантности существенно выше в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности разработанной модели формирования толерантности младших школьников за счет ее системно-структурного построения, содержательно-смыслового наполнения и практической реализации в образовательном процессе начальной школы.

Результаты диагностики свидетельствуют, что наибольшего развития в экспериментальной группе достиг когнитивный критерий (+15% – высокий уровень, + 34,9 % – средний), не столь значительно, но возросла сформированность эмоционально-чувственного критерия (+12,5% – высокий уровень, + 17,8 % – средний), что вероятно, обусловлено сложностью, неоднозначностью формирования таких личностных качеств как милосердие, чуткость, сострадание, отзывчивость, дружелюбность и т.д.

У учащихся экспериментальных групп изменились и расширились представления о толерантности как общечеловеческой ценности, прослеживается переход от внешних описаний ее проявления («это когда два человека не дерутся») к внутреннему содержанию толерантных отношений («когда уважают друг друга», «это когда люди понимают других», «когда умеют жалеть и прощать» и т.д.). У многих младших школьников (67 %), участвовавших в эксперименте, сформировалась мотивация на толерантное разрешение разногласий, конфликтов, выработались навыки толерантного поведения в ситуации свободного выбора (прирост высокого уровня коммуникативно-деятельностного критерия –

10,5%, среднего – 4,7 %), толерантная позиция в общении у большинства из них стала стилевой и личностной характеристикой личности. Анализ результатов наблюдения и анкетирования учащихся экспериментальной группы с целью определения уровня развития коллектива говорит о том, что младшие школьники стали более доброжелательны, готовы прийти на помощь друг другу, стремятся к общению в свободное время, проявления вербальной и физической агрессии проявляются крайне редко.

Итак, результаты экспериментального исследования, полученные на основе обобщения и сравнения данных серии контрольных и промежуточных замеров, свидетельствуют о повышении уровня толерантности младших школьников экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. Продвижение учащихся контрольной группы от одного уровня к другому наблюдалось в незначительной степени.

Таким образом, полученные в ходе мониторинга данные свидетельствуют об эффективности разработанной концептуальной модели формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения и положительном влиянии примененной в процессе экспериментальной работы технологии ее реализации.

Проведенная обработка, интерпретация и анализ полученных количественных и качественных экспериментальных результатов подтвердили достижение цели исследования, и позволили сформулировать следующие **выводы**.

1. Основными подходами к определению педагогического общения как многопланового творческого процесса субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией и ценностями между участниками учебно-воспитательного процесса, создание наилучших условий для решения учебных, воспитательных и личностно-развивающих задач, являются нормативный, информационно-



Раздел II. Современные проблемы школьного образования

коммуникативный, аксиологический, интеракционный, творческий (креативный) и личностно-деятельностный.

2. Формирование толерантности учащихся начальных классов в ходе педагогического общения – это процесс гуманистически ориентированного поли-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, учитывающий индивидуально-психологические и возрастные особенности младших школьников и направленный на интериоризацию ценностей с целью формирования толерантности ребенка.

3. Особенности формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения являются: возникновение «внутренней позиции», способность к произвольной регуляции поведения, преобладание чувственно-эмоциональной стороны познания мира, большой внушаемости, впечатлительности, восприимчивости к усвоению общечеловеческих ценностей, потребности в одобрении со стороны старших и ровесников, склонности совершать правильные поступки на виду у учителя и других значимых взрослых и др.

4. Проведенная в ходе исследования диагностика уровней (высокого, среднего, ниже среднего, низкого) на основе разработанных критериев позволила определить содержание, формы и методы формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения.

5. Педагогическими условиями функционирования разработанной модели формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения являются: профессиональная компетентность и культура педагога, личностные качества педагога; *использование демократического стиля и разнообразных форм педагогического общения, способствующих развитию интереса к толерантности как ценности; сочетание различных стимулов, форм, методов и приемов по-*

буждающих к активному нравственному поведению младших школьников; развитие положительных мотивов бесконфликтной коллективной деятельности обучаемых посредством создания благоприятной атмосферы, среды.

6. Модель формирования толерантности младших школьников в процессе педагогического общения, построенная на принципах системности, технологичности, обратной связи, достаточности, оперативности, перспективности, реализуется через целевой, содержательный, операциональный и результативный компоненты в учебной и внеклассной работе начальной общеобразовательной школы вариативным использованием форм, методов и приемов личностно ориентированного воспитания учащихся.

Литература

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность» // *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. – М., 2001.
2. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении*. – М., 1987. – 190 с.
3. Леонтьев А.А. *Психология общения: Учебное пособие*. – М., 2007.
4. Маркова А.К. *Психология труда учителя*. – М., 1993.
5. Хуторской А.В. *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. – СПб., 2004.

Сведения об авторе

Ширванян Аревик Эрниковна – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – педагогика толерантности, факторы и механизмы формирования толерантности.

* * *



РАЗДЕЛ III. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

*Е.В. Евмененко,
Н.М. Борозинец*

В современных условиях развития общества образование перестает быть исключительно делом государства и становится полем многоаспектного партнерского взаимодействия федеральных и региональных государственных органов с органами местного самоуправления, воспитанниками и их семьями, государственными и негосударственными образовательными учреждениями, профессиональным педагогическим сообществом, потенциальными работодателями, общественными и религиозными объединениями. Вместе с тем только государство способно успешно решить следующие **задачи**:

- обеспечить учет разнообразных общественно значимых интересов и прогресс сферы образования в целом;
- экономически гарантировать стабильное, долгосрочное развитие системы образования, в определенной мере независимо от текущего состояния рынка, в том числе обеспечить надежную социальную защиту учащихся и работников образовательной сферы.

Особую значимость решение выше-названных задач приобретает для развития системы специального образования.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспе-

чивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, что в конечном итоге определяет успешность социальной адаптации.

Отличительной чертой современной образовательной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья является переориентация системы специального (коррекционного) образования на интеграционную форму обучения в массовых учебных заведениях, эффективность которой определяется наличием грамотной системы психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса, а также такой важной составляющей, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Следует отметить, что решение выше обозначенных задач станет возможным, если будут преодолены имеющиеся негативные тенденции, тормозящие развитие специального образования, среди которых:

- отсутствие механизмов выявления детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ.
- дети раннего возраста и неорганизованные дошкольники, дети с глубокими, комбинированными дефектами, дети и подростки с проблемами в развитии, обучающиеся в общеобразовательных классах, не охвачены специальным образованием в большинстве регионов РФ;



Раздел III. Образование детей с ограниченными возможностями

- учебно-материальная база образовательных учреждений не обеспечивает необходимых условий для психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей из-за отсутствия необходимого оборудования;

- стихийное протекание интеграционного процесса, в ряде случаев он неоправданно ускоряется (интеграция «вводится» административно-командным способом) без достаточной подготовленности образовательных учреждений общего назначения и их педагогического коллектива;

- Учитывая, что большинство лиц, имеющих отклонения в развитии, имеют статус инвалидности или социального сиротства, что снижает возможности их трудоустройства, то социально-психологическое сопровождение детей в постшкольный период приобретает особую актуальность и остро стоит проблема как квотирования рабочих мест для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так и мест в высших и средних профессиональных ОУ, и поддержание этих начинаний на федеральном и региональном уровнях.

- практически во всех учреждениях специального образования существует острый дефицит профессионально подготовленных кадров, способных эффективно решать коррекционно-развивающие задачи.

Необходимость решения этих и многих других проблем приобретает особую актуальность в связи с тенденциями качественного и количественного изменения состава детского населения.

По данным МО и науки РФ в настоящее время 1,6 млн. детей, проживающих в Российской Федерации (4,5 % от их общего числа), относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, соответствующем их особым образовательным потребностям, из них 593 тыс. имеют инвалидность. При этом услугами спе-

циальных учреждений пользуются далеко не все дети-инвалиды. Большинство из них обучаются в массовых школах, где для них не всегда предусмотрены необходимые условия, обучаются «надомно», или не учатся совсем.

352,9 тыс. детей посещают группы и учреждения дошкольного образования компенсирующего вида. 277,7 тыс. человек школьного возраста обучаются в 1943 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, с задержкой психического развития, умственно отсталых; 203 тыс. человек – в специальных (коррекционных) и 2,5 тыс. человек – в общих классах общеобразовательных учреждений; почти 2,5 тыс. человек, нуждающихся в длительном лечении, – в 145 оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа; 34 тыс. человек – на дому и в школах индивидуального обучения. Всего 38 % детей с отклонениями в развитии интегрированы в общеобразовательную среду.

В Ставропольском крае сложилась система специального образования, преимущественно соответствующая существующим требованиям к организации специального обучения, воспитания и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, основной стратегической целью которой является переход её на качественно новый уровень, личностно-гуманистическую ориентированность, обеспечение социально-педагогической защиты и поддержки детей с особенностями психофизического развития, а также их ближайшего окружения.

В настоящее время Ставропольский край является одним из 20 регионов РФ, в котором представлены все виды учреждений для детей с ОВЗ:

Два учреждения (школы-интернаты) I-II вида для глухих и слабослышащих детей (385 человек);



Одно учреждение (школа-интернат) III-IV вида для слепых и слабовидящих детей (270 человек);

Учреждение V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи (135 учащихся);

Учреждение VI вида для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата (250 человек);

274 класса КРО VII вида для детей с задержкой психического развития (3023 человека);

20 учреждений VIII вида для детей с нарушениями интеллекта (2053 человека), а также 36 классов при общеобразовательных школах, в которых обучается 258 воспитанников.

Оздоровительное учреждение санаторная школа-интернат (152 воспитанника);

Учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением (86 воспитанников).

По форме индивидуального обучения на дому обучается 239 детей.

В 2008/2009 учебном году в специальных (коррекционных) учреждениях обучалось 968 детей-инвалидов.

Дошкольное специальное образование представлено 106 логопунктами, на которых получают помощь 2879 детей и 16 дошкольными учреждениями компенсирующего вида, в которых воспитываются 1182 ребенка.

Учитывая, что всё чаще образовательная сфера рассматривается не только как учебные институты, но и внеучебные, культурные, досуговые, где происходит образование личности, в неё включены 36 психолого-медико-педагогических и социальных служб, а также 8 психологических центров.

Вместе с тем для системы развития помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае характерны те же тенденции, что и для Российской системы специального образования.

Позитивным моментом в развитии системы помощи детям с ОВЗ в Ставропольс-

ком крае стала интеграция науки и практики, которая нашла реализацию в создании краевой научной лаборатории «Антропология детства» при поддержке МО СК, функционирующей на базе ГОУ ВПО СГПИ.

Создание лаборатории позволило переосмыслить перечисленные проблемы, на новом теоретико-методическом уровне получить определённые результаты и обозначить дальнейшие перспективы развития образования в СК.

В течение 5 лет в структуре лаборатории функционирует ВНИК, занимающийся разработкой темы «Создание коррекционно-развивающего пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае» под руководством директора ГНУ «ИКП РАО» академика Н.Н. Малофеева.

Задачами деятельности ВНИКа стали:

1. Анализ актуальных проблем развития системы специального образования в Ставропольском крае.

2. Обобщение опыта становления и развития системы помощи детям с ОВЗ.

3. Изучение перспектив развития системы помощи детям с ОВЗ.

4. Развитие сотрудничества научных и практических кадров специального образования края.

За период деятельности ВНИКа наблюдается устойчивая динамика к расширению проблемного поля исследовательской работы.

В настоящее время активно разрабатываются три направления, которые являются инновационными и перспективными в современной специальной педагогике.

1. Организация системы предшкольной подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения.

3. Психолого-педагогическая реабилитация детей с нарушениями интеллекта в системе специального образования.



Раздел III. Образование детей с ограниченными возможностями

Сотрудниками ВНИКа разработан ряд научно-методических, практических пособий, учитывающих результаты мониторинговых исследований в крае, диагностики детей с ОВЗ и их родителей и дающих рекомендации, как для специалистов, так и для широкого круга пользователей по оказанию помощи названным категориям лиц.

Также под руководством участников ВНИКа осуществляется научно-исследовательская работа аспирантов, студентов.

Популяризация научных результатов и теоретических выводов происходит путём активного участия в краевых и городских психолого-педагогических мероприятиях, организуемых совместно с МО СК.

Кроме того, результаты деятельности ВНИКа активно внедряются в процесс повышения квалификации педагогических работников края и образовательный процесс вуза по подготовке дефектологических кадров.

Особым достижением работы ВНИКа является создание центра дошкольной подготовки на базе СГПИ, аналогов которому в крае нет. Создание данной структуры стало возможным благодаря сотрудничеству с учёными ИКП РАО в рамках реализации проекта «Разработка содержания и психолого-педагогических технологий образования детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии».

Целью данного проекта является научная разработка и практическое внедрение новейших подходов к современному дошкольному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

За два года существования Центра усилиями специалистов в рамках скрининг-диагностики умственного развития продиагностировано более 500 детей 5-6 лет, углубленно обследованы более 150 детей, из которых 37 детей получали и получают систематическую помощь в рамках группы кратковременного пребывания. Приоритетным видом помощи, оказываемой детям в центре, является

индивидуальная коррекционно-педагогическая работа, которую осуществляют педагог-психолог, педагоги-дефектологи, учителя-логопеды.

Значимость деятельности такого Центра в структуре вуза заключается не только в предоставлении образовательных услуг, в проведении разноплановых научно-практических исследований, но и в совершенствовании процесса подготовки и переподготовки квалифицированных дефектологических кадров, реализации идей интегрированного образования.

Результаты деятельности ВНИКа позволили в образовательном пространстве края:

1. Выявить условия создания коррекционно-развивающего пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья в Ставропольском крае среди которых:

- Разработка теоретических подходов к реализации сопровождения детей с ОВЗ в процессе реабилитации, дошкольного и интегрированного образования.

- Внедрение новых организационных форм помощи детям с ОВЗ.

- Модернизация содержания специального образования.

- Разработка и апробация педагогического инструментария, предусматривающего своевременную диагностику, профилактику и коррекцию отклонений в развитии.

2. Апробировать систему непрерывного повышения квалификации различных категорий педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;

3. Выработать механизмы партнерства общественных и государственных структур и специалистов, занимающихся проблемами лиц с отклонениями в развитии.

4. Определить стратегию развития научно-практических исследований в сфере помощи детям с ОВЗ в СК. С одной стороны, это продолжение работы по выше обозначенным направлениям с це-



лью оптимизации и внедрения полученных результатов, а с другой стороны, внедрение новых направлений:

- разработка теоретико-методических основ ранней помощи детям с ОВЗ в рамках реализации модели ППМС центров в условиях края.

- предупреждение социального сиротства и развитие форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в СК.

- профилактика отклоняющего поведения детей и подростков в образовательном пространстве края.

- разработка модели кадрового маркетинга, позволяющей обеспечить перераспределение имеющихся ресурсов за счёт системы повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Таким образом, результаты, полученные в процессе деятельности ВНИКа, а также определённые перспективы свидетельствуют о необходимости продолжения дальнейших научно-практических исследований в рамках лаборатории с

целью создания эффективной системы помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в СК.

Сведения об авторах

Евмененко Елена Владимировна – канд. психол. наук, доцент. Область научных интересов – изучение проблем влияния девиантных условий на формирование личности детей и подростков. Имеет более 60 публикаций, в том числе научных и учебно-методических пособий, является соавтором 3 коллективных монографий.

Борозинец Наталья Михайловна – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии. Область научных интересов – проблемы обучения, воспитания и социальной адаптации детей и подростков группы риска. Имеет более 80 публикаций, в том числе научных и учебно-методических пособий.

* * *



ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУМ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.Ю. Козловская

В основе технологии интегрированного обучения лежит обучение и воспитание детей с особенностями развития в системе общеобразовательной школы. Интеграция имеет положительные и отрицательные стороны. С одной стороны, дети с особыми образовательными потребностями не изолированы от общества, но, с другой - в массовых школах возможности коррекционного обучения ограничены.

Интеграция в общество рассматривается как конечная цель обучения детей с нарушениями в психофизическом развитии: выпускник, имеющий психофизическое нарушение, должен войти в общество как полноправный гражданин, способный к самостоятельной жизни, взаимоотношениям с окружающими людьми и продуктивной деятельности. С этих позиций интегрированное (совместное) обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели в том случае, если в массовых образовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Как показывает практика, при интеграции детей с особенностями в развитии в массовые образовательные учреждения возникает ряд проблем в организации целостной системы оказания коррекционно-педагогической помощи данной категории учащихся. «Особый» ученик оказывается в новых непривычных для него условиях, к которым он, в отличие от нормально развивающихся сверстни-

ков, не может самостоятельно приспособиться. Меняется стиль взаимоотношений с учителями, сверстниками, меняется организация процесса обучения, возрастают требования, и, прежде всего, к личностным качествам ребенка, остро встает проблема самоопределения, самореализации в мире повзрослевших сверстников, отношений. Возникает ряд негативных реакций: отказ от дополнительных занятий, от работы в «гибких» классах и т.д. Следовательно, необходима разработка и апробация новых инновационных форм оказания коррекционно-педагогической помощи, соответствующих познавательным и эмоционально-личностным потребностям учащихся с отклонениями в развитии. Технология интегрированного обучения основывается на дидактических принципах специального и общего образования.

Интегрированное обучение должно носить воспитывающий и развивающий характер, что в первую очередь связано с формированием нравственных представлений и понятий, воспитания адекватных способов поведения, включения всех учащихся в учебную деятельность, способствующую развитию их психических функций, самостоятельности [1].

В интегрированном обучении важна систематичность и последовательность решения коррекционно-образовательных задач. Систематичность требует, чтобы учитель не только решал задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, коррекции поведения учеников класса, развитию сильных сторон личности каждого ученика.



В классе интегрированного обучения необходима работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей в целом и каждого ребенка в отдельности, принимая во внимание особенности их развития. Это обосновывает реализацию принципа индивидуального и дифференцированного подхода в обучении учащихся с разными образовательными возможностями.

Не менее важно связывать обучение с реальными жизненными условиями. При обучении моделируются и воспроизводятся условия, трудные для ученика, но возможные в обыденной жизни, их анализ и проигрывание могут стать, основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении предполагает обеспечение эмоциональной сопричастности учащихся к учебному процессу, вызывание у школьников переживаний, чувствований.

При организации интегрированного обучения оптимально включение одного – трех детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательный класс массовой школы при условии, что вышеназванные учащиеся обязательно будут получать необходимую коррекционную помощь по месту обучения. А именно, в учебных планах классов интегрированного обучения обязательно должны быть предусмотрены индивидуальные и групповые коррекционные занятия, которые выносятся за пределы максимальной нагрузки обучающихся. Данные часы входят в нагрузку учителя, на каждого ребенка с ЗПР в неделю приходится от 15 до 30 минут, поскольку занятия ведутся индивидуально или с небольшими группами учащихся. Индивидуальные, групповые коррекционные занятия включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, для которых предусмотрено в 1-4 классах – по 3 часа в неделю, в 5-9 классах – по 4 часа в неделю за счет школьного компонента [4]. В учебном

плане общеобразовательной школы время на проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий должно быть выделено за счет часов обязательных занятий по выбору, факультативных групповых и индивидуальных занятий на основании БУПа 1998г. [6] или за счет часов компонента образовательного учреждения на основании БУПа 2004г. [7]. Индивидуальные, групповые коррекционные занятия должны быть предусмотрены в расписании уроков. В группы можно объединять по 3 – 4 ученика, у которых обнаружены одинаковые пробелы в развитии и усвоении школьной программы или сходные затруднения в учебной деятельности. Работа с целым классом или с большим числом детей на этих занятиях не допускается.

Цель индивидуальных и групповых коррекционных занятий – повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания; коррекция зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики, подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение пробелов предшествующего обучения и др. Работа на индивидуально-групповых занятиях должна быть направлена на общее развитие школьников, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей. Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере выявления педагогом, психологом и дефектологом индивидуальных пробелов в их развитии и обучении. Названную деятельность должны осуществлять следующие специалисты: учитель-дефектолог, учителя класса интегрированного обучения общеобразовательного учреждения. Кроме этого, детям с нарушениями речи должна быть, по необходимости, оказана помощь на логопедическом пункте школы; детям с нарушениями эмоционально-волевой, познавательной сфер – педагогом-психологом школы, либо в профильных центрах психолого-медико-социального сопровождения. Помимо вышеназванного, необходимо в ди-



Раздел III. Образование детей с ограниченными возможностями

намике отслеживать развитие учащихся с нарушениями интеллекта специалистами ПМПК, консилиумов.

Коррекционно-педагогическая поддержка осуществляется по трем направлениям (блокам):

1. Образовательное - усвоение образовательной программы.

2. Коррекционно-развивающее - индивидуальное сопровождение ребенка с особенностями в развитии педагогом-психологом, социальным педагогом, учителем-дефектологом, врачом. Работа учителя в подгруппе (кор. занятия) и в группе (факультативы).

3. Социальное развитие детей - которое происходит в ходе совместных мероприятий, занятиях доп. образования.

Следует сделать акцент, что преимущество нач. школа - ср. звено осуществляется с учетом и возрастных особенностей детей данной категории. Более важен индивидуальный подход, нежели чем дифференцированный, как в начальной школе.

Для осуществления индивидуального комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения учащихся необходимо участие всех специалистов, способных решить проблемы в обучении и воспитании детей с особенностями развития. Для осуществления индивидуальной коррекционной работы специалистами образовательного учреждения разрабатываются карты индивидуальной комплексной учебно-коррекционной программы.

Осуществление интегрированного обучения для детей с психофизическими нарушениями в общеобразовательной школе происходит через:

- Интегрирование типовых образовательных программ и специальных (коррекционных) программ с учетом особенностей и возможностей учащихся с задержкой психического развития, с нарушением интеллекта, с речевыми нарушениями;
- составление индивидуальных учебно-коррекционных маршрутов и программ для комплексного сопровождения

обучающихся с задержкой психического развития, с умственной отсталостью;

- разработка новых подходов и критериев аттестации учащихся с отклонениями в развитии в условиях интеграции.

- создание дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с отклонениями в развитии (памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные задания (карточки) с различными видами и объемом помощи).

- систему «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки);

- воздействие в системе коррекционных кабинетов на основе составленных комплексных учебно-коррекционных маршрутов и программ;

- воздействие в условиях системы дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки прикладного творчества).

- внедрение консилиумом индивидуальных программ развития учащихся.

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива, коллектива родителей.

- вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.

- создание психотерапевтической среды обитания для детей с особенностями в развитии через объединение коррекционно-образовательных и воспитательных задач.

Рассмотрим «пошаговые» действия директора образовательного учреждения по внедрению технологии интегрированного обучения учащихся с особенностями развития при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе.

- Подготовка кадров:

Специальный педагог-психолог – 1-2 чел.

Учитель-логопед – 1-4 чел.

Учитель-дефектолог – 1-4 чел.

Врач-педиатр – 1 чел.

Врач-психиатр – 1 чел.

Социальный педагог – 1-3 чел.

- Создание условий для деятельности специалистов:



Рабочие кабинеты – 5-10 чел.

Оборудование рабочих кабинетов.

Учебно-дидактическое и методическое обеспечение коррекционных кабинетов.

- Комплектование общеобразовательных классов по заявлению родителей:

ЗПР – до 6 чел.

УО – до 3 чел.

в общеобразовательном классе.

- Составление учебно-методического дидактического комплексов для интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса.

- Интегрирование учебных планов для общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

- Интегрирование календарно-тематических планов по учебным дисциплинам с учетом требований государственных образовательных программ и программ С(К)ОУ VII, VIII видов.

- Составление расписания учебных и коррекционных занятий.

- Диагностика психофизического и интеллектуального развития учащихся школы (3-8 раз в год).

- Составление рекомендаций по организации интегрированного обучения и по оказанию медицинской и педагогической помощи родителям учащихся с особенностями развития (3 – 8 раз в год).

- Разработка индивидуальных учебно-коррекционных программ, маршрутов и режимов (4- 8 раз в год).

- Осуществление текущего контроля, анализ результативности технологии интегрированного обучения учащихся с особенностями развития при внутренней дифференциации в условиях общеобразовательной школы.

1 блок. Для обучения учащихся с особенностями в развитии за основу берутся типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений (1-4 кл), для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида для

детей с задержкой психического развития, для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для детей с нарушением интеллекта, для специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи. Наряду с данными программами обучения в школе используются авторские программы: Занкова Л.В., Истоминой В.В. и других авторов. Но как показали педагогические наблюдения, детей с умственной недостаточностью целесообразнее обучать в классах, где образовательный процесс осуществляется по традиционным общеобразовательным программам (авторы: Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Зеленина Л.М., Климанова Л.Ф., Светловская Н.Н., Джежелей О.В., Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Волкова С.И., Степанова С.В.). Учебники и учебные пособия для детей с нарушениями интеллекта подбираются с учетом требований традиционной программы обучения учащихся начальных классов. Обучающиеся с умственной отсталостью обеспечиваются учебниками и учебными пособиями для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (авторы: Воронкова В.В., Коломыткина И.В., Барская Н.М., Ильина С.Ю., Смирнова З.Н., Гусева Г.Н., Аксенова А.К., Якубовская Э.В., Хилько А.А., Эк В.В., Перова М.Н. и др.).

На основе обозначенных программ, учебников и учебных пособий составляется интегрированное календарно-тематическое планирование по учебным дисциплинам. В составлении календарно-тематического планирования принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи, это объясняется тем, что количество часов по учебным дисциплинам, содержание тем образовательной программы распределяется для изучения в общеобразовательном классе и в классе коррекционно-педагогической поддержки. Программы образовательных учреждений изучаются учителями и сводят-



Раздел III. Образование детей с ограниченными возможностями

ся совместно со специалистами внутришкольного консилиума таким образом, чтобы на одном уроке дети разных уровней развития изучали одну и ту же тему, но информация, получаемая обучающимися по теме, должна быть адекватна его образовательной программе. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требований учебной программы.

При обучении учеников, имеющих нарушения интеллектуального развития, в интегрированном классе учитель нуждается в адресном (прежде всего, рассчитанном на учеников) дидактическом обеспечении урока и учебного процесса в целом. Педагогами и учителями-дефектологами составляются учебно-методические и дидактические комплексы.

В процессе подготовки к уроку в общеобразовательном интегрированном классе составляют календарно-тематическое планирование и планы-конспекты уроков, учитель интегрирует общеобразовательные и специальные (коррекционные) образовательные программы. Предлагаемый алгоритм составления интегрированного календарно-тематического планирования позволяет осуществлять обучение как в общеобразовательном интегрированном классе, так и в условиях «гибкого» класса.

В поурочном планировании педагога, обучающего детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательном классе массовой школы, важно отдельно отразить план деятельности на уроке (занятии) для каждого интегрированного ребенка. Рекомендуется составление общего плана для класса с включением в него блоков-заданий для детей с нарушениями интеллекта, нуждающихся в силу особенностей развития в дифференцированном и индивидуальном подходе, дополнительном внимании. На уроке целесообразно проводить дифференцированное закрепление нового материала и проведение опроса, давать разноуровневое домашнее задание,

которое фиксируется в классном журнале (тема урока записывается общая). С точки зрения дифференциации, выделяя в одном классе различные группы, к которым предъявляются в начале разные требования по содержанию, темпу обучения, необходимо помнить, что в результате все дети, в данном случае с нарушениями интеллекта, должны овладеть базовым уровнем подготовки по предмету. Таким образом, задача педагога при планировании – отразить в ходе урока (занятия) траекторию деятельности детей с нарушениями интеллекта, находящихся в классе с детьми «нормы».

Поурочное планирование педагогами школы составляется исходя из требований отобранных образовательных программ для обучения учащихся в интегрированном общеобразовательном классе. Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются темы уроков у обучающихся с разными образовательными потребностями, как усвоили ученики предыдущую тему, какой этап урока берется за основу (закрепление, изложение нового материала, контроль, комбинированный урок). Если у всех учеников в классе общая тема, то изучение материала идет фронтально, и учащиеся получают знания того уровня, который определен их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков ведется на разном дидактическом материале, подобранном для каждого учащегося индивидуально (индивидуальные карточки, упражнения из учебника или учебного пособия, тексты на доске, алгоритмы) [3].

Если на уроке изучается разный программный материал и совместная работа при изучении затруднительна, то в этом случае урок выстраивается по структуре занятий малокомплектных школ, где учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с психофизическими нарушениями в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного материала.



Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а в это время организует работу с группой учащихся с особенностями в развитии (анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение задания, объяснение нового материала). Такое чередование деятельности учителя общеобразовательного класса продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель дополнительно может использовать для объяснения непонятных или трудноусваиваемых моментов содержания программного материала инструкционные карточки, в которых изложен алгоритм действий обучающегося, различные задания и упражнения. Такой педагогический прием обучения применяется в том случае, когда учитель не может на уроке уделять много времени учащимся с умственной недостаточностью и вынужден весь урок контролировать остальной класс из-за сложности темы по типовой общеобразовательной программе для детей с нормальным психофизическим и интеллектуальным развитием. Деятельность общеобразовательного интегрированного класса в школе определяется в «Положении об интегрированном общеобразовательном классе», «Положением о специальном (коррекционном) образовании в общеобразовательной школе», «Положением об индивидуальных (коррекционных) часах».

В программах по общеобразовательным предметам педагогу необходимо научиться дифференцировать разноуровневые требования к усвоению содержания учебного материала: базовые и минимально необходимые. Это дает возможность индивидуализировать работу с детьми с особенностями в развитии.

2 блок. Обучающиеся с интеллектуальными и психофизическими нарушениями сложные и трудные для усвоения темы по специальным (коррекционным) образовательным программам изучают в условиях класса коррекционно-педагогичес-

кой поддержки с учителем-олигофренопедагогом. В школе могут быть организованы «гибкие» классы для учеников с задержкой психического развития и для учеников с умственной отсталостью, в которых преподают учителя-дефектологи.

В классы коррекционно-педагогической поддержки учитель - дефектолог из нескольких классов одной параллели на одном уроке объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи. Например, в 1 классе первым уроком по расписанию стоит урок «обучение грамоте». Из всех классов первой параллели, обучающиеся по программе для С(К)ОУ VII вида (для детей с задержкой психического развития), объединяются в так называемый класс коррекционно-педагогической поддержки, с которым работает учитель-олигофренопедагог, используя специальные приемы и методы работы. По такому принципу организуется работа учителя-дефектолога со школьниками с умственной отсталостью. В это время с остальными учащимися общеобразовательного класса занимается учитель образовательного класса.

В конце каждого урока учащиеся получают домашнее задание. Если ребенок обучался в «гибком» классе, то задание на дом задает учитель-дефектолог, если ребенок занимался в общеобразовательном классе, то домашнее задание дается учителем класса.

В зависимости от сложности изучаемой темы объяснение домашнего задания носит индивидуальный или фронтальный характер. Для общего задания в общеобразовательном классе дается единый инструктаж. Проверка домашнего задания проводится по очереди или совместно, в зависимости от того, какой сложности были отобраны задания для самостоятельной домашней работы.

Контрольные работы по «Русскому языку», «Математике», а также различные творческие работы (сочинения, изложения) для обучающихся с психофизическими нарушениями выносятся на уроки в «гибкие» классы или на индивидуальные



коррекционные часы учителя общеобразовательного класса. Для учеников с задержкой психического развития для изучения в условиях «гибкого» класса (коррекционно-педагогической поддержки) выносятся учебные дисциплины: «Математика», «Русский язык», «Литература», «Ознакомление с окружающим миром», «Ритмика». Количество часов по учебным дисциплинам, изучаемым в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки уменьшается с каждым годом обучения учеников.

Учебные занятия в общеобразовательном классе, в «гибком» классе и коррекционные занятия отражаются в общешкольном расписании, в индивидуальных коррекционно-образовательных режимах, составленных специалистами консилиума для каждого ребенка. Организация деятельности «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки) определяется «Положением о деятельности «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки) учащихся с отклонениями в развитии» [4].

3 блок. Совместно с учителями сопровождают учеников с отклонениями в развитии учителя-дефектологи, чья деятельность представлена в системе коррекционных кабинетов, в которых проводится: 1) медицинская коррекция; 2) психологическая коррекция; 3) педагогическая коррекция; 4) социальная коррекция.

Учителя-логопеды, учителя-олигофренопедагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги работают в тесном контакте как с педагогами школы, так и с родителями обучающихся, постоянно ведут отслеживание развития ребенка, результативности обучения. Роль специалистов в осуществлении комплексного диагностико-консультативного и учебно-коррекционного сопровождения учащихся с психофизическими нарушениями через систему коррекционных кабинетов в условиях общеобразовательной школы велика. Практика убеждает, что только при осуществлении индивидуально-диф-

ференцированного подхода в процессе обучения ребенка в общеобразовательном классе возможно успешное овладение учебной программой, адаптация в социуме. Каждый специалист, осуществляющий коррекционно-педагогическую деятельность, проводит диагностические и коррекционные мероприятия как с учениками, так и с родителями, просвещает и консультирует учителей и родителей по существу возникшей проблемы в обучении ребенка.

С учетом индивидуальных способностей, занятости учеников в системе коррекционных кабинетов составляется индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, расписание учебных и коррекционных занятий. Деятельность системы коррекционных кабинетов в образовательном учреждении определена «Положением о системе коррекционных кабинетов».

4 блок. В коррекционной работе на первый план выдвигается коррекция социального опыта и межличностных отношений в классе. Совместное обучение в полной мере не решает всех вопросов взаимодействия обычных детей и детей с отклонениями в развитии. У каждого ребенка с особенностями в развитии должен накапливаться свой собственный опыт социальных отношений. Подготовка к независимому, самостоятельному образу жизни возможна в общеобразовательном учреждении за счет привлечения учащихся с психофизическими нарушениями к совместной внеклассной, внеурочной деятельности с обычными детьми, в которой они могли бы проявить свои человеческие качества, свои творческие способности, не относящиеся к образовательному процессу и не связанные с интеллектуальной деятельностью. Для решения этих вопросов в школе создается система дополнительного образования. Привлечение детей к занятиям в музыкальной студии, спортивных секциях и кружках способствует развитию и формированию коммуникативных навыков, влияет на формирова-



ние мотивации развивающейся личности к познанию и творчеству, на приобретение социального опыта, оказывает психолого-педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии школьников с отклонениями в развитии, помогает преподавателям объединений дополнительного образования создавать и развивать пространство детского благополучия. Учащиеся добровольно выбирают тот кружок или секцию, которая наиболее полно отвечает их интересам, внутренним потребностям, но при выборе направления дополнительного образования учитываются рекомендации врача-психиатра и врача-педиатра [2].

Организация учебно-воспитательного процесса по технологии интегрированного обучения требует системной работы с кадрами, обеспечивающими интегрированное обучение. Подготовка учителей ведется через постоянно действующий психолого-педагогический семинар, большинство учителей могут получить в вузах специальное образование, по специальностям «специальный психолог», «учитель-олигофренопедагог», «учитель-логопед».

Все эти условия дают возможность детям с психофизическими нарушениями в стенах общеобразовательной школы в условиях интегрированного образования.

Литература

1. *Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тен-*

денции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – М., 2005.

2. *Мустаева Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР.* – М., 2005.

3. *Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах: диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий / Авт.-сост. Т.Н. Гордеюк, Л.И. Егошкина; Под ред. проф. Ю.В. Егошкина.* – Волгоград, 2009.

4. *Реализация приоритетных направлений развития системы общего образования в Хабаровском крае в 2006/2007 учебном году. Методические рекомендации.: И.В.Банкрашкова. Возможности создания благоприятных условий для коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития.* – Хабаровск, 2006.

Сведения об авторе

Козловская Галина Юрьевна – канд. психол. наук, доцент. Автор более 70 научных работ и учебно- методических пособий. Сфера научных интересов – изучение детей с ограниченными возможностями здоровья, организация психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии, подготовка дефектологических кадров.

* * *



АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

М.Н. Алексеева

На сегодняшний день вся социальная, образовательная и психологическая деятельность направлена на развитие, а при возникновении затруднений, на психологическую коррекцию личности ребенка. При этом практика оказания психолого-педагогической помощи детям и подросткам с девиантным поведением требует знания этиологии, классификации, диагностики и основных подходов к работе с детьми, имеющими отклонения в поведении.

Интерес к проблеме отклоняющегося поведения в настоящее время очень высок. Отклоняющееся поведение вызывает живой интерес у психологов, врачей, педагогов, работников правоохранительных органов, социологов, философов.

Описывая психолого-педагогический портрет аддиктивного подростка, прежде всего, необходимо уточнить терминологию и содержание данного понятия.

Под аддиктивным поведением рассматривается одна из форм саморазрушающего поведения (А.Г. Амбрумова, Е.Г. Трайнина, Ю.В. Попов, 1991). По мнению Ц.П. Короленко и Т.А. Донских, аддиктивное поведение – это одна из форм девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций.

В данной работе нам бы хотелось подробнее рассмотреть все виды аддиктивного поведения детей и подростков.

1. Химические аддикции. Клинические различия алкоголизма, наркомании и

токсикоманий определяются особенностями психоактивных веществ, которые вызвали злоупотребления.

Алкоголизм у детей и подростков встречается не очень часто, поскольку заболевание развивается в течение определенного промежутка времени и зачастую не успевает сформироваться к совершеннолетию. Наиболее актуальной проблемой в этом возрасте является ранняя алкоголизация, которая и приводит к формированию алкоголизма к возрасту 20-22 лет.

В исследовании В.А. Гурьевой и В.Я. Гиндикина указывается, что наиболее подверженными развитию ранней алкоголизации оказались возбудимые (эпилептоидные) психопаты – около 40% психопатических личностей, страдающих бытовым пьянством, далее шли истерические и неустойчивые (по 18,4%), мозаичные (14,5%). Реже всего встречались шизоидные, психастеники и тормозные. При трансформации ранней алкоголизации в алкоголизм обнаружена достоверная большая частота неустойчивых психопатов (42,8% от общего числа неустойчивых психопатических личностей против 22,5% с остальными типами психопатий) [3:31].

Кроме психопатий, злокачественное течение алкоголизма отмечается у умственно отсталых подростков, подростково-резидуально-органической мозговой недостаточностью, с черепно-мозговыми травмами.

Динамика алкоголизма определяется многими факторами: от наследственной предрасположенности, типа личности, наличия нервно-психических заболеваний или другой сопутствующей патологии, пола, - возрастало качества и количества употребляемых спиртных напитков.

2. Наркотическая зависимость. Проблема потребления наркотических средств детьми и подростками вышла на



государственный уровень. Мировая статистика свидетельствует о повсеместном и неуклонном росте количества больных, употребляющих психоактивные вещества. За последние годы наблюдается тенденция «омолаживания» наркотизации.

Злоупотребление нелегальными наркотиками редко встречается в возрасте до 14 лет. Возрастной пик приходится на 21 год. Очевидно, что употребление наркотиков несформировавшейся личностью порождает серьезные социально-психологические проблемы: невозможность нормального психического и физического созревания, школьную дезадаптацию, проблемы выбора профессии и занятости, затруднения в создании партнерских отношений, асоциальность и т.д.

Как и пьянство, подростковый наркотизм связан с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений и переживаний. По наблюдениям врачей-наркологов, две трети молодых людей впервые приобщаются к наркотическим веществам из любопытства, желания узнать, что «там», за гранью запретного. Иногда первую дозу навязывают обманом, под видом сигареты или напитка. Вместе с тем это групповое явление, связанное с подражанием старшим и влиянием группы. До 90% наркоманов начинают употреблять наркотики в компаниях сверстников, собирающихся в определенных местах.

Помимо вреда для здоровья наркотизм почти неизбежно означает вовлечение подростка в криминальную субкультуру, где приобретаются наркотики, а затем он и сам начинает совершать все более серьезные правонарушения.

С научной точки зрения наименее исследованным аспектом наркомании и алкоголизма оказывается центральный компонент зависимости – *психическая зависимость* от наркотика. На наш взгляд, это объясняется следующими причинами. Во-первых, длительной недооценкой психических факторов патогенеза наркомании. Во-вторых, отсутствием достовер-

ных и надежных данных об эффективности различных методов разрушения психической зависимости. В-третьих, неразработанностью методологической базы для исследования структуры, функций и динамики психической зависимости от наркотического вещества. Однако очевидно, что все попытки реабилитации и профилактики наркомании среди молодежи будут малоэффективны без анализа центрального компонента наркомании – психической зависимости [1:22].

Несмотря на некоторые различия в клинических проявлениях отдельных форм химической зависимости, последние имеют общие социально-психологические признаки. В основе данной аддикции лежит потребность продолжать прием наркотика с целью достижения чувства комфорта или устранения неприятных ощущений (например, абстинентного синдрома). Влечение к наркотику носит чрезвычайно сильный характер. Подобно раковой опухоли, оно быстро разрушает личность и жизнь больного. Одним из указаний на злоупотребление наркотиками является социальная деградация, проявляющейся, прежде всего в быстро нарастающей социальной дезадаптации. При этом наблюдается снижение успеваемости, отказ от учебы или профессиональной деятельности, конфликты с социальным окружением, проблемы с законом, отход от семьи и друзей, сужение общения до наркоманического круга, изоляция.

Параллельно с социальной деградацией происходит выраженное изменение характера. На фоне озабоченности наркотиком нарастает общая необязательность, формируется амотивационный синдром (утрата прежних интересов). Отрицание становится стилем поведения. Наркозависимый отрицает буквально все: факты употребления, правила, свои поступки, свою ответственность, наличие проблем, наконец, зависимость и необходимость ее лечения. Попытки окружающих помочь зависимому или обесцениваются или вызывают агрес-



сию. Реальность полностью заменяется фантазиями в форме бесплодных мечтаний, невыполняемых обещаний, лжи, иллюзий. Мир наркозависимых – это мир мифов: «я могу уколоться только один раз», «я употребляю, когда хочу», «можно контролировать дозу», «я могу без наркотика», «врачи ничего не понимают в этом», «наркомания неизлечима».

Если первоначально аддиктивная личность старается уйти от решения проблем, то постепенно она вообще теряет способность к действиям. Депрессия, изоляция, беспомощность, нелады с законом – все это, наконец, приводит к осознанию серьезности проблемы.

3. Нехимические аддикции. Нехимическими называются аддикции, где объектом зависимости становится поведенческий паттерн, а не психоактивные вещества.

И. Маркс предложил следующие критерии для диагностики поведенческих (нехимических) зависимостей:

- побуждение к контрпродуктивной поведенческой деятельности (тяга);
- нарастающее напряжение, пока деятельность не будет завершена;
- завершение данной деятельности немедленно, но ненадолго снимает напряжение;
- повторная тяга и напряжение через часы, дни или недели (симптомы абстиненции);
- внешние проявления уникальны для данного синдрома аддикции;
- последующее существование определяется внешними и внутренними проявлениями (дисфория, тоска);
- гедонистичекый оттенок на ранних стадиях аддикции.

Нехимические аддикции часто сочетаются с другой психической патологией: аффективными расстройствами, обсессивно-компульсивными расстройствами, расстройствами личности, неврозами и химическими зависимостями (Менделевич В.Д., 2003). Коморбидность невротических расстройств и нехимических аддикций, по мнению А.Р. Назмутдино-

ва, определяется тремя основными вариантами: невроз, манифестировавший на фоне ранее сформировавшейся аддиктивной зависимости (при наличии дополнительных патогенетических моментов, каким, например, является психотравма); длительное невротическое состояние, обусловившее своеобразный механизм психологической защиты в виде формирования аддиктивного поведения; невротические и аддиктивные расстройства, развивающиеся и протекающие параллельно, относительно изолированно друг от друга, но имеющие общие этиопатогенетические и патофизиологические феномены [1:39].

Рассмотрим различные варианты нехимических аддикций.

Азартные игры (гемблинг, лудомания). Гемблинг (патологическая склонность к азартным играм) «заключается в частых повторных эпизодах участия в азартных играх, что доминирует в жизни субъекта и ведет к снижению социальных, профессиональных, материальных и семейных ценностей, не уделяется должного внимания обязанностям в этой сфере».

Многие исследователи считают азартные игры серьезной социальной проблемой, представляющей угрозу для части населения. Проблема усугубляется тем, что в процессе игры в ряде случаев возникают расслабление, снятие эмоционального напряжения, отвлечение от неприятных проблем, и игра рассматривается как приятное времяпрепровождение. На основе этого механизма постепенно наступает втягивание и развивается зависимость.

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских выделяют ряд признаков, характерных для азартных игр как одного из видов аддиктивного поведения. К ним относятся:

- постоянная вовлеченность, увеличение времени, проводимого в ситуации игры;
- изменение круга интересов, постоянные мысли об игре, преобладание и воображении ситуаций, связанных с игровыми комбинациями;



- «потеря контроля», выражающаяся в неспособности прекратить игру как после большого выигрыша, так и после постоянных проигрышей;

- состояния психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающиеся через сравнительно короткие промежутки времени после очередного участия в игре, с труднопреодолимым желанием снова приступить к игре. Такие состояния по ряду признаков напоминают состояния абстиненции у наркоманов, они сопровождаются головной болью, нарушением сна, беспокойством, сниженным настроением, нарушением концентрации внимания;

- характерно постепенное увеличение частоты участия в игре, стремление к все более высокому риску;

- периодически возникающие состояния напряжения, сопровождающиеся игровым «драйвом», все преодолевающим стремлением найти возможность участия в азартной игре;

- быстро нарастающее снижение способности сопротивляться соблазну. Это выражается в том, что, решив раз и навсегда «завязать», при малейшей провокации (встреча со старыми знакомыми, разговор на тему игры, наличие рядом игорного заведения и т. д.) гемблинг возобновляется.

Существуют факторы, предрасполагающие к гемблингу: неправильное воспитание в семье, участие в играх родителей, знакомых, стремление к игре с детства (домино, карты, монополия и т.д.), переоценка значения материальных ценностей, фиксированное внимание на финансовых возможностях, зависть к более богатым родственникам и знакомым, убеждение в том, что все проблемы можно решить с помощью денег [2:54].

Любовные аддикции и аддикции избегания. Существуют три вида аддикций отношений – любовные, сексуальные и избегания, которые соприкасаются друг с другом. У них общие предпосылки возникновения: проблемы с самооценкой, неспособность любить себя, трудности в

установлении функциональных границ между собой и другими. Поскольку такие лица не могут установить границы своего Я, то у них отсутствует способность к реальной оценке окружающих. Для этих людей существуют проблемы контроля – они позволяют контролировать себя или пытаются контролировать других. Характерны навязчивость в поведении, в эмоциях, тревожность, неуверенность в себе, импульсивность действий и поступков, проблемы с духовностью, трудность в выражении интимных чувств.

Любовная аддикция – это аддикция отношений с фиксацией на другом человеке. Такие отношения, как правило, возникают между двумя аддиктами; они получили название соаддиктивных, или созависимых. Наиболее характерные соаддиктивные отношения развиваются у любовного аддикта с аддиктом избегания. При таких отношениях на первый план выступает интенсивность эмоций и их экстремальность как в положительном, так и в отрицательном отношении. В принципе, созависимые отношения могут возникнуть между родителем и ребенком, мужем и женой, друзьями, профессионалом и клиентом и т.д.

Признаки любовных аддикций, описанные Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриевой, заключаются в следующем:

- непропорционально много времени и внимания уделяется человеку, на которого направлена аддикция. Мысли о «любимом» доминируют в сознании, становясь сверхценной идеей. Процесс носит в себе черты навязчивости, сочетаясь с насильственностью, от которой чрезвычайно трудно освободиться;

- аддикт находится во власти переживания нереальных ожиданий в отношении другого человека, находящегося в системе этих отношений, без критики к своему состоянию;

- любовный аддикт забывает о себе, перестает заботиться о себе и думать о своих потребностях вне аддиктивных отношений. Это распространяется и на от-



ношение к родным и близким. У аддикта имеются серьезные эмоциональные проблемы, в центре которых стоит страх, который он старается подавить. Страх часто находится на уровне подсознания. Страх, который присутствует на уровне сознания, – это страх быть покинутым. Своим поведением аддикт стремится избежать покинутости. Но на подсознательном уровне представлен страх интимности. Из-за этого аддикт не в состоянии перенести «здоровую» близость. Он боится оказаться в ситуации, где придется быть самим собой. Это приводит к тому, что подсознание ведет аддикта в ловушку, в которой он подсознательно выбирает себе партнера, который не может быть интимным. Это связано с тем, что в детстве аддикт потерпел неудачу, пережил психическую травму при проявлении интимности к родителям.

Признаки аддикции избегания:

Уход от интенсивности в отношениях со значимым для себя человеком (любовным аддиктом). Аддикт избегания проводит время в другой компании, на работе, в общении с другими людьми. Он стремится придать отношениям с любовным аддиктом «тлеющий» характер. Налицо амбивалентность отношений с любовным аддиктом – они важны, но он их избегает, не раскрывает себя в этих отношениях.

Стремление к избеганию интимного контакта с использованием техник психологического дистанцирования. На уровне сознания у аддикта избегания находится страх интимности. Аддикт избегания боится, что при вступлении в интимные отношения он потеряет свободу, окажется под контролем. На подсознательном уровне – это страх покинутости. Он приводит к желанию восстановить отношения, но держать их на дистантном уровне.

Развитие осознания того, что в отношениях не все в порядке. На каком-то этапе любовному аддикту приходится признать, что его покидают. Появляются явления отнятия, для которых характерны депрессия, дистимия и безразли-

чие. Начинается анализ произошедшего с целью вернуть все назад. Отношения разрушаются, но в будущем могут быть восстановлены либо с прежним, либо с другим партнером.

Вместе с тем любовный аддикт и аддикт избегания тянутся друг к другу вследствие «знакомых» психологических черт. Несмотря на то, что черты, привлекающие у другого, могут быть неприятными, вызывать эмоциональную боль, они привычны с детства и напоминают ситуацию переживаний детства. Возникает влечение к знакомому. Оба вида аддиктов обычно не увлекаются неаддиктами. Они кажутся им скучными, непривлекательными; они не знают, как себя с ними вести [2:66].

Сексуальные аддикции. Сексуальные аддикции относятся к скрытым, замаскированным аддикциям. Это связано с социальными табу на обсуждение данной тематики. Чем более закрыта, табуирована эта тематика, тем меньше выявляется аддикций. Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева подразделяют сексуальные аддикции на ранние, которые начинают формироваться очень в юном возрасте на фоне общего аддиктивного процесса, и поздние, пришедшие на смену другой формы аддиктивного поведения.

Признаками сексуальной аддикции являются:

- повторяющаяся потеря контроля над своим сексуальным поведением;
- продолжение такого сексуального поведения, несмотря на вредные последствия.

В генезе сексуальных аддикций большое значение имеет ранняя сексуальная травматизация в детстве: от прямого инцеста до закладки у ребенка убеждений, что он представляет интерес только как сексуальный объект. В такой ситуации формируется комплекс неполноценности, изоляция, недоверие к окружающим и зависимость от них, чувство угрозы извне и сверхценное отношение к сексу.

Большое значение имеет формирование системы верований и убеждений.



Согласно этой системе любой аддикт относится к себе изначально плохо. Он не верит, что окружающие могут хорошо к нему относиться. У него появляется убежденность, что секс – это единственная сфера, в которой он может проявить свою самостоятельность. Секс – единственное средство, которое может сделать изоляцию аддикта переносимой.

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева описали фазы формирования сексуальной аддикции:

- сверхзанятость мыслями на сексуальную тематику, носящая обсессивный характер. Секс становится любимой темой размышлений. Фантазирование на сексуальные темы меняет восприятие многих вещей. В окружающих видятся лишь сексуальные объекты. Другие занятия рассматриваются как необходимые, но неприятные;

- фаза ритуализации поведения с разработкой схем, приводящих к сексуальному поведению. Аддикция начинает включать сексуальные реализации и становится повседневным ритуалом, для которого резервируется специальное время. Окружающие, как правило, этого не замечают, так как аддикт стремится к сохранению имиджа нормальности, демонстрируя свое ложное Я;

- фаза компульсивного сексуального поведения с явлениями потери контроля, свойственной для других аддикций. На этой фазе аддикт рискует раскрыть себя или нанести себе психологическое и физическое повреждение. Контроль над различными видами сексуальной активности теряется. После реализации компульсивного характера появляются нереализуемые обещания остановиться. Комплекс неполноценности усиливается;

- фаза катастрофы или отчаяния наступает после неприятностей, обусловленных определенными событиями (наказанием, заболеванием и т.д.). Нарастают отрицательные чувства к себе, могут появиться мысли о самоубийстве.

После некоторого периода затишья наступает повторение цикла, который раз-

ворачивается сразу с фазы компульсивного сексуального поведения.

В семье аддикция длительно скрывается. Отношения постепенно формализуются. Аддикт ведет двойную жизнь, он перестает интересоваться другими вещами, не заботится о своем здоровье, ему становится трудно преодолевать житейские трудности. Более важным для него представляется все время навязчиво доказывать свою состоятельность в сексуальном плане. Неудача сексуального характера очень травматична и может вызвать аутодеструктивные и агрессивные действия. Поражения могут сочетаться со злоупотреблением алкоголя и других психоактивных веществ, призванным избавиться от неприятных чувств. С другой стороны, прием алкоголя может использоваться как запуск сексуальной реализации.

Работоголизм. Как и всякая аддикция, работоголизм является бегством от реальности посредством изменения своего психического состояния, которое в данном случае достигается фиксацией на работе. Причем работа не представляет собой того, что она выполняет в обычных условиях: работоголик не стремится к работе в связи с экономической необходимостью, работа не является и одной из составных частей его жизни – она заменяет собой привязанность, любовь, развлечения, другие виды активности.

Одной из важных особенностей работоголизма является компульсивное стремление к постоянному успеху и одобрению со стороны окружающих. Аддикт испытывает страх потерпеть неудачу, «потерять лицо», быть обвиненным в некомпетентности, лени, оказаться хуже других в глазах начальства. С этим связано доминирование в психологическом состоянии чувства тревоги, которое не покидает работоголика ни во время работы, ни в минуты непродолжительного отдыха, который не бывает полноценным из-за постоянной фиксации мыслей на работе. Работоголик настолько фиксирован на работе, что постоян-



но отчуждается от семьи, друзей, все, более замыкаясь в системе собственных переживаний.

Работоголизм, как и любая аддикция, сопровождается характерными личностными изменениями, которые затрагивают, прежде всего, эмоционально-волевую сферу. Развитие процесса сочетается с прогрессирующим нарастанием эмоциональной опустошенности, нарушается способность к эмпатии. Межличностные отношения затрудняются, воспринимаются как тягостные, требующие большой энергетической затраты. Работоголик уже на подсознательном уровне стремится избегать ситуаций, в которых требуется активное участие, уклоняется от обсуждения важных семейных проблем, не участвует в воспитании детей, которые не получают от него обратного эмоционального тепла. Он предпочитает общаться с неодушевленными предметами, чем с людьми, так как это не требует решения насущных межличностных проблем [3:78].

Вместе с тем аддикт убеждает себя и окружающих в том, что он работает ради денег или другой абстрактной цели. Такая защита принимается обществом. Человек не понимает, что такой способ «траты» себя является тупиковым, не реализует потенциальные возможности. Вне работы (болезнь, увольнение и т.д.) работогольная аддикция легко сменяется другой, чаще химической аддикцией.

Интернет-зависимость. В связи с возрастающей компьютеризацией и «интернетизацией» российского общества стала актуальной проблема патологического использования Интернет. Речь идет о так называемой «интернет-зависимости». Для обозначения новых форм нехимических (поведенческих) аддикций, связанных с высокими технологиями, М. Гриффитс предложил термин «технологические зависимости», которые разделил на пассивные (например, зависимость от телевизора) и активные (интернет-игры).

К. Янг охарактеризовал пять основных типов Интернет-зависимости:

1. Обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности).

2. Компульсивная навигация по WWW, поиск в удаленных базах данных.

3. Патологическая привязанность к опосредованному Интернетом азартным играм, он-лайнovým аукционам или электронным покупкам.

4. Зависимость от социальных применений Интернета, то есть от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни семьи и друзей виртуальными.

5. Зависимость от «киберсекса», то есть от порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых».

У интернет-зависимых людей проявляются скрытые формы других аддикций: сексуальная аддикция переходит «киберсекс»; коммуникативные зависимости такие, как псевдология, крусодерство, проявляются в «кибернет-отношениях»; пристрастия к азартным играм находят выход в своеобразном интернет-гемблинге. Д. Гринфилд подчеркивает, что зависимости от интернета очень часто (в 20% случаев) сопутствует сексуальная аддикция [1:150].

На наш взгляд, феномен интернет-аддикции представляет собой сборную групп разных поведенческих зависимостей (работогольную, общения, сексуальную, любовную, игровую и т.д.), где компьютер является лишь средством их реализации, а не объектом.

Спортивная аддикция (аддикция упражнений). В последние десятилетия в западной литературе появляются публикации, посвященные аддикции упражнений. Аддикция упражнений впервые была упомянута П. Бэкеланд, когда он исследовал эффект депривации физической нагрузки на паттерны сна. В дальнейшем концепция аддикции упражнений была популяризирована и разрабатывалась М. Сакс и Д. Паргман, которые предложили термин



«аддикция бега». Авторы описали своеобразный синдром отмены, который развивается при депривации бега: тревога, напряжение, раздражительность, мышечные подергивания и т.д. В обзоре, посвященном аддикции упражнений, М. Мерфи указывает на три психофизиологических объяснения возникновения аддикции упражнений: термогеническая гипотеза, катехоламиновая гипотеза и эндорфиновая гипотеза. Термогеническая гипотеза предполагает, что упражнения увеличивают температуру тела, что снижает тонус мышц и снижает соматическую тревогу. Катехоламиновая и эндорфиновая гипотезы находятся в русле современных воззрений на нейрофизиологическую и нейрофармакологическую природу возникновения всех химических зависимостей [2: 58].

Вместе с тем следует помнить, что спортивная аддикция, как и любая другая зависимость, легко может менять форму и переходить в другую, в том числе и химическую. Именно с этим связан высокий процент алкоголизма и наркомании среди бывших спортсменов. Поэтому экстремальный спорт может быть признан альтернативой химической зависимости, но альтернативой, таящей в себе определенную опасность.

Аддикция к трате денег (покупкам). Хотя неконтролируемое влечение совершать покупки упоминалось еще в работах Э. Крепелина и Е. Блейера, на современном этапе научный интерес к этой проблеме возник относительно недавно. Авторы предложили четыре критерия для диагностики аддикций к трате денег:

- часто возникает озабоченность покупками или внезапные порывы что-либо купить, ощущаемые как непреодолимые, навязчивые или бессмысленные;
- регулярно совершаются покупки не по средствам, часто покупаются ненужные вещи, или хождение по магазинам занимает значительно больше времени, чем изначально планировалось;
- озабоченность покупками, внезапные порывы купить или связанные с этим

особенности поведения сопровождаются ярко выраженным дистрессом, неадекватной тратой времени, становятся серьезной помехой, как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере, или влекут за собой финансовые проблемы (например, долги или банкротство);

- чрезмерное увлечение покупками или хождением по магазинам необязательно проявляется в периоды гипомании или мании [3:120].

Аддикция к трате денег проявляется повторным, непреодолимым желанием совершать множество покупок. В промежутках между покупками нарастает напряжение, которое может быть ослаблено очередной покупкой, после чего обычно возникает чувство вины. В целом, характерен широкий спектр негативных эмоций, свойственных аддиктам, положительные эмоции вплоть до эйфории возникают только в процессе совершения покупки. У этой категории аддиктов растут долги, возникают проблемы во взаимоотношениях с семьей, могут быть проблемы с законом. Иногда аддикция реализуется через интернет-покупки, которые совершаются не в супермаркетах, а в виртуальных магазинах.

Аддикция отношений. В чистом виде характеризуется привычкой человека к определенному типу отношений. Аддикты отношений создают «группу по интересам». Члены этой группы постоянно и с удовольствием встречаются, ходят друг к другу в гости, где проводят много времени. Жизнь между встречами сопровождается постоянными мыслями о предстоящем свидании с друзьями.

Следует отметить, что привязанность человека к определенной группе может перейти в аддикцию отношений. Реабилитационные терапевтические сообщества такие, как анонимные алкоголики, анонимные наркоманы и др., при всей безусловной пользе в плане воздержания от приема психоактивных веществ делают их членов аддиктами общения в данном сообществе. Выход из сообщества,



как правило, заканчивается рецидивом. Жизнь, в том числе даже проведение досуга, отпуска, становится невыносимой без постоянного общения с себе подобными.

Другие нехимические аддикции.

Ургентная аддикция. Проявляется в привычке находиться в состоянии постоянной нехватки времени. Пребывание в каком-то ином состоянии способствует развитию у человека чувства дискомфорта и отчаяния (Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., 2000).

Духовный поиск. Эта форма нехимической аддикции была описана В.В. Постновым и В.А. Деречей на основании наблюдений за больными алкоголизмом, находившимися в ремиссии и в процессе психотерапевтических занятий пытавшихся освоить различные духовные практики. При этом никто из больных не связывал эти занятия с реабилитационной программой, считая свои проблемы с алкоголизмом «уже решенными». Все больные до алкогольного срыва успели по несколько раз поменять направление «духовных поисков». Еще одной особенностью этих больных был неизбежный срыв ремиссии после этапа выраженных расстройств адаптации в виде нарастания межличностных конфликтов, нервозности, раздражительности и вспышек немотивированной агрессии.

Состояние перманентной войны. Эта форма аддиктивного поведения (Постнов В.В. и др., 2004) у больных алкоголизмом ветеранов боевых действий, находившихся в состоянии ремиссии. Будучи в ремиссии, эти лица стремились к созданию опасных ситуаций, неоправданного риска – «хотелось встряхнуться, давно не воевал». В этих ситуациях больные нередко совершали асоциальные и криминальные действия.

Аддикции к еде (пищевые аддикции). Переедание и голодание относятся к группе промежуточных аддикций. В литературе можно встретить расширенное толкование пищевых аддикций, куда относят и нервную анорексию, и булимию.

На наш взгляд, нервная анорексия и булимия являются иными психопатологическими феноменами, нежели аддикция к еде. Причина нервной анорексии это, как правило, дисморфофобические переживания, связанные с недовольством собственной внешностью, в том числе и излишним весом. «Недостатки» фигуры, с точки зрения больного, настолько бросаются в глаза окружающим, что они всячески «дают понять», насколько они уродливы и отвратительны. В рамках нервной анорексии встречается булимическая форма. Кроме того, булимия встречается как психопатологический симптом в рамках разнообразных психических расстройств: органических заболеваний головного мозга, умственной отсталости, шизофрении и т.д. В основе же возникновения пищевой аддикции, как и любой другой, лежит положительное эмоциональное подкрепление, которое вызывается переждением или голоданием.

Переедание. Аддикция к еде возникает тогда, когда еда используется в виде аддиктивного агента, применяя который человек уходит от субъективной реальности. Во время фрустрации возникает стремление «заесть» неприятность. Это удается, поскольку происходит фиксация на вкусовых ощущениях и вытеснение неприятных переживаний. Может появиться стремление затянуть процесс еды во времени: дольше и больше есть.

Голодание. Существуют два механизма возникновения аддикции к голоданию: медицинский и немедицинский [3:202]. При медицинском варианте используется разгрузочная диетотерапия. Фаза вхождения в голод характеризуется трудностями, связанными с необходимостью подавить аппетит. Затем состояние меняется – появляются новые силы, аппетит исчезает, повышается настроение, усиливается двигательная активность, невротические проявления редуцируются. Некоторым пациентам нравится состояние голода, когда уже исчез аппетит, и они стремятся его про-



длитель. Повторное голодание осуществляется уже самостоятельно. На уровне достигнутой голоданием эйфории происходит потеря контроля и человек продолжает голодать даже тогда, когда это становится опасным для его здоровья, теряется критика к своему состоянию.

При немедицинском варианте голодать начинают самостоятельно с целью похудеть и, отдавая дань моде, использовать для этого необычную диету. Одним из психологических механизмов, провоцирующих голодание, является желание изменить себя физически, выглядеть лучше, в соответствии с модным на сегодняшний момент имиджем. Другой механизм, запускающий голодание и имеющий большое значение, заключается в самостоятельной постановке задачи и возникновении чувства самоудовлетворенности и гордости от ее выполнения. По мере голодания появляются признаки физического истощения. Контроль за ситуацией уже потеряв, поэтому попытки окружающих повлиять на ситуацию ни к чему не приводят. Аддикты живут в воображаемом мире; у них возникает отвращение к еде, выраженное в такой степени, что жевательную резинку или зубную пасту, попавшую в рот во время чистки зубов, они считают достаточным для себя количеством еды [1:106].

Подводя итог, мы можем сказать, что углубленное изучение нехимических аддикций должно помочь в лечении и реабилитации химической зависимости. По существу, лечение социально неприемлемой аддикции (наркомании, алкоголизма, гемблинга) во многом сводится к переводу зависимого в социально приемлемую форму аддикции (работогольной, отноше-

ний, религиозной, спортивной и т.д.). Такое состояние в наркологии называется устойчивой ремиссией. На наш взгляд, в основе реабилитации в наркологии должен быть строго индивидуальный поиск, а потом закрепление социально приемлемой формы замещающей нехимической зависимости. Важно обратить внимание на необходимость индивидуальной работы с каждым зависимым: приемлемость лично для него нехимической аддикции является обязательным условием, иначе опять начнется собственный «поиск», заканчивающийся рецидивом социально неприемлемой химической или нехимической зависимости.

Литература

1. Дремов С.В. *Аддиктивные состояния: Учебное пособие.* – Томск, 2001.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Психосоциальная аддиктология.* – Новосибирск, 2001.
3. Янко Е.В. *Аддиктивное поведение как форма социального отклонения: Учебно-методическое пособие.* – Кемерово, 2002.

Сведения об авторе

Алексеева Марина Николаевна – ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, аспирант ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – формирование ценностных ориентаций у подростков с девиантным поведением. Опубликовано 39 научных статей, 3 учебно-методических пособия, 2 программы и методические рекомендации к дисциплинам, 1 электронно-учебное пособие.

* * *



РАЗДЕЛ IV. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ БАЗ ЗНАНИЙ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

*И.В. Ефимцева, В.В. Красильников,
В.С. Тоискин*

Учебник является центральным компонентом системы средств обучения. Учебник, вне зависимости вида носителя информации бумажный или электронный, реализует следующие функции:

является источником учебной информации, раскрывающей в доступной форме содержание изучаемой дисциплины в соответствии с образовательными стандартами; служит средством обучения, организующим образовательный процесс [7].

В условиях информатизации образования особую значимость при организации учебной деятельности приобретают электронные учебники (или адаптивные обучающие системы). Многие понятия, связанные с электронным учебником, существенно изменялись в течение последних двадцати лет. В связи с этим представляется целесообразным уточнить основные понятия, относящиеся к электронным учебникам [3:9].

Электронное издание (ЭИ) – это совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя. Электронный документ (группа электронных документов), прошедший редакционно-издательскую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, имеющий выходные сведения.

Учебное электронное издание (УЭИ) должно содержать систематизирован-

ный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивать творческое и активное овладение студентами и учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области. УЭИ должно отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения.

Учебник (У) – учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

Электронный учебник (ЭУ) – основное УЭИ, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой.

Учебное пособие (УП) – это издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

Электронное учебное пособие (ЭУП) – это электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания.



Основываясь на официальных определениях электронного издания (ЭИ), учебного электронного издания (УЭИ) и электронного учебника (ЭУ), в работе [4, 5] расширено и конкретизировано понятие ЭУ. Электронный учебник можно рассматривать как часть дидактической системы, включающей следующие компоненты: субъекты образовательного процесса (педагог – организатор образовательной среды, консультант, контролер; обучаемый – конструктор собственного знания; образовательная информация; образовательные технологии; информационные технологии.

Одним из компонентов электронного учебника является информативная составляющая. Ядром информативной компоненты является база знаний.

База знаний – это совокупность знаний предметной области, записанная на машинный носитель в форме, понятной эксперту и обучающемуся. Основу такой базы составляют следующие знания: закономерности предметной области (принципы, связи, законы), полученные в результате практической деятельности и профессионального опыта, позволяющие обучающимся ставить и решать задачи в данной области, ключевым признаком является структурированность используемых данных (или данных, или метаданных). *Данные* – это отдельные факты, полученные эмпирическим путём, которые характеризуют объекты, процессы и явления предметной области, а также их свойства. При обработке на ЭВМ данные трансформируются. Можно выделить следующие этапы: данные как результат измерений и наблюдений; данные на материальных носителях информации (таблицы, протоколы, справочник, энциклопедии); модели (структуры) данных, представленных в виде диаграмм, функций, графиков; данные в компьютере на языке описания данных; базы данных на машинных носителях информации [2].

При обработке на компьютере знания преобразуются аналогично данным: знания в памяти человека как результат мыш-

ления; материальные носители информации (энциклопедии, словари, учебники, учебные пособия); поле знаний – условное описание основных объектов данной предметной области, их атрибутов и закономерностей, их объединяющих; знания, представленные на языках описания знаний (продукционные языки, семантические сети, фреймы); база знаний на машинных носителях информации.

Знания можно классифицировать двумя способами: поверхностные – это знания об определённых взаимосвязях между событиями и фактами в данной предметной области; глубинные – это абстракции, аналогии, схемы, отображающие структуру и природу процессов (глубинные знания можно использовать для прогнозирования процессов, протекающих в данной предметной области); процедурные – знания, определённые с помощью алгоритмов; декларативные – структурирование знаний с помощью таблиц, списков, абстрактных понятий.

Для определения понятий чаще всего используется способ, основанный на идее интенционала. Интенционал понятия определяется через соотнесение его с понятием более высокого уровня абстракции с указанием специфических свойств. Другим способом является определение через понятия с помощью понятий более низкого уровня абстракции или перечислением фактов, которые можно отнести к определяемому объекту. Традиционными моделями представления знаний являются: продукционные модели; семантические сети; фреймы; формальные логические модели.

При создании баз знаний электронного учебника можно выделить следующие этапы: извлечение знаний, при котором производится перенос компетентности от специалиста-эксперта в данной предметной области к специалисту по знаниям, с помощью различных методов (анализ текстов, диалоги, экспертные игры, лекции, дискуссии, интервью, наблюдение и



др.); структурирование (концептуализация) знаний – это разработка неформального описания знаний о данной предметной области в виде графа, таблицы, диаграммы, текста отражающих основные концепции и взаимосвязи между понятиями в предметной области; формализация – это процесс разработки базы знаний на языке представления знаний, который, с одной стороны, соответствует определённой структуре поля знаний, а с другой – осуществляет реализацию прототипа системы на следующей стадии программной реализации; реализация – это процесс разработки программного комплекса, показывающий жизнеспособность используемого подхода; тестирование – это процесс выявления ошибок в используемом подходе и реализации прототипа, разработки рекомендаций по отладке и доводке электронного учебника до требуемых параметров.

При проектировании электронного учебника основными аспектами создания баз знаний являются: психологический; лингвистический; гносеологический.

Психологический аспект – является ведущим среди остальных, т.к. он определяет успешность и эффективность взаимодействия специалиста по знаниям (аналитика) с основным источником знаний – экспертом-профессионалом. Извлечение знаний, как правило, происходит в процессе непосредственного общения разработчиков электронного учебника. Общение понимается как процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и порождающей их общность.

Согласно [10] можно выявить основные уровни общения:

уровень манипулирования, при котором один из субъектов рассматривает партнёра как средство или помеху по отношению к проекту своей деятельности;

уровень «рефлексивной игры», при которой субъект учитывает «контрпроект» другого субъекта, но при этом не признаёт за ним самооценку и стремится к реализации только своего проекта;

уровень правового общения, при котором субъекты деятельности признают право на осуществление проектов друг друга и пытаются согласовать их внешне;

уровень нравственного общения, при котором субъекты внутренне принимают общий проект взаимной деятельности.

Умение выстраивать общение на четвёртом уровне характеризует степень компетентности специалистов в данной сфере деятельности. Процесс извлечения знаний можно рассматривать как особый вид общения, который можно классифицировать как духовно-информационный. В исследованиях в процессе общения выделяют три типа: материально-практическое, духовно-информационное, практически-духовное. При этом ключевым является информационный аспект общения.

В структуре психологического аспекта можно выделить три компонента: контактный слой, процедурный слой, когнитивный слой.

Лингвистический аспект процесса извлечения знаний касается исследований языковых проблем. В структуре лингвистического аспекта специалисты выделяют три слоя: «общий код», понятийная структура, словарь пользователя [6].

1. «Общий код» решает проблему несоответствия терминологического языка эксперта и обиходной речью специалиста по извлечению знаний. В структуре «общего кода» можно выделить следующие компоненты: общенаучная терминология, специальные понятия из профессиональной литературы по данной предметной области, элементы бытового языка, неологизмы, профессиональный жаргон. При взаимодействии специалиста-эксперта и специалиста по извлечению знаний этот «общий код» трансформируется в некоторую семантическую сеть, которая является прообразом поля знаний предметной области. Выработка общего кода начинается составлением терминологического словаря, уточнением их смысла, сопоставлением синонимов.



2. Понятийная структура представляет собой иерархическую сеть понятий, так называемую «пирамиду знаний». В связи с этим в структуре электронного учебника необходим модуль «энциклопедия», в которой все термины объяснены в словарных статьях со ссылками на другие термины.

3. Словарь пользователя – это специальный словарь для создания дружественного интерфейса с пользователем, доработанного из «общего кода» с поправкой на доступность и «прозрачность» электронного учебника.

Гносеологический аспект связан с теорией познания или теорией отражения действительности в сознании человека. Процесс познания часто сопровождается генерацией новых теорий, концепций, понятий, выявления новых связей между ними. Основными методологическими критериями научности, являются: внутренняя согласованность, системность, объективность, историзм.

Разбиение на стадии извлечения и структурирования знаний является достаточно условным: уже на стадии извлечения знаний для предметной области начинается их структуризация. Структурирование знаний является наиболее уязвимым местом в процессе создания баз знаний. Традиционными методологиями структурирования являются следующие:

1. *Структурный (системный)* подход или анализ, основанный на идее алгоритмической декомпозиции, при котором каждый модуль выполняет один из важнейших этапов общего процесса. В структурном анализе используется значительное число средств проектирования: потоков данных, структурированные словари (тезаурусы), таблицы решений, диаграммы переходов, блок-схемы алгоритмов и т.д.

2. *Объектный подход* основан на декомпозиции и выделением объектов, а не процессов, при этом каждый объект является элементом определённого класса.

Наиболее перспективным является обобщённый объектно-структурный под-

ход (ОСП). Основными свойствами данного подхода являются [2]: системность (взаимосвязь между понятиями); абстрагирование (выявление ключевых характеристик понятия, отличающие его от других); иерархия (ранжирование на упорядоченные определённым образом системы абстракций); типизация (выявление классов понятий с частичным переносом свойств в подклассах); модульность (разбиение базы знаний на отдельные блоки); наглядность и простота.

Особо следует отметить модульность: использование этого способа построения баз знаний позволяет осуществить вертикальную и горизонтальную интеграцию баз знаний электронных учебников в глобальную базу знаний, реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении. Задания для обучающихся независимо от возраста по созданию небольших баз знаний позволяют им структурировать свои знания, делают процесс мышления более осмысленным.

Для компиляции баз знаний в единое информационное поле используется гипертекст – технология формирования информационных массивов в виде ассоциативных сетей, элементами или узлами которой могут выступать фрагменты текста, рисунки, диаграммы и др. [1].

Навигация по таким базам знаний осуществляется по связям между узлами. Основными функциями данных связей являются следующие: перейти к новой теме электронного учебника; присоединить комментарий к выбранному документу; соединить ссылки на документ с документом, отобразить на экране компьютера графическую информацию (чертёж, график, фотографию и др.); запустить другую программу, модуль, другую базу знаний.

Объединение мультимедийных приложений на основе сети гипертекста называют гипермедиа. Размещение в узлах структуры электронного учебника мультимедийных приложений увеличивает их наглядность, снижает уровень когни-



тивных усилий учащихся, позволяет обучающимся выстраивать личную предметную траекторию обучения.

При проектировании и создании электронных учебников на основе гипермедиа можно выделить следующие этапы: проектирование и разработка структуры и отдельных фрагментов гипермедиа-приложений (реализуют эту стадию группа разработчиков, состоящая из: менеджера, специалиста по системам обучения, эксперта предметной области, дизайнера-графика, системного аналитика, сценариста, программиста); осуществляется выбор адекватных средств программирования для последующего использования приложений; осуществляется прототипирование электронного учебника и его тестирование с дальнейшим размещением на CD-ROM или Интернет-сайте; тиражирование и производство электронных учебников на выбранном носителе.

Проведенный анализ по созданию баз знаний электронных учебников позволил классифицировать знания по видам, выявить модели представления знаний, этапы создания баз знаний, теоретические аспекты, определить подходы к структурированию баз знаний, конкретизировать средства и этапы компиляции в электронном учебнике.

Литература

1. Агеев В.Н. *Примеры гипертекстовых и гипермедиа систем (обзор)* // Компьютерные технологии в высшем образовании: Сб. статей. – М., 1994. – С.225-229.

2. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. *Базы знаний интеллектуальных систем.* – СПб., 2001.

3. ГОСТ 7.83-2001. *Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения.* // http://www.gsnti-norms.ru/norms/common/doc.asp?2&norms/stands/7_83.htm.

4. Ермолаева Л.Д. *К вопросу о теории и практике создания электронных учебников.* // <http://fpp.vlsu.ru/index.php?id=1616&type=1/>

5. Зиминая О.В., Кириллов А.И. *Рекомендации по созданию электронного учебника* // <http://openedu.tversu.ru/e-books/ebooks-p1.htm>.

6. Коришунов А.М., Манталов В.В. *Диалектика социального познания.* – М., 1988. – 125 с.

7. Полат Е.С., Моисеева М.В. *Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

8. Попов Э.В. *Динамические интеллектуальные системы в управлении и моделировании.* – М., 1996.

9. Приказ Минобразования РФ N1646 от 19.06.98 о создании Федерального экспертного совета по учебным электронным изданиям.

10. Сагатовский В.И. *Социальное проектирование* // Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. – Томск, 1980. – С.84-86.

Сведения об авторах

Ефимцева Ирина Владимировна – аспирант ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – информационные технологии в образовании. Автор более 10 научных и учебно-методических работ, в том числе 1 свидетельство о регистрации электронного учебника в ОФАП.

Красильников Владимир Вячеславович – канд. техн. наук, доцент, профессор кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – информатизация образования, телекоммуникации. Автор более 50 публикаций, из них 1 монография, 1 учебник, 8 учебных пособий. Имеет 11 авторских свидетельств на изобретения.



Тоискин Владимир Сергеевич – канд. техн. наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной информатики и информационных технологий, начальник управления информатизации и центра качества образования ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: информатизация образования, телекомму-

никации. Почетный радист РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ. Автор более 160 публикаций, из них 2 монографии, 3 учебника, 35 учебных и учебно-методических пособий. Имеет 21 авторское свидетельство на изобретения и регистрацию программных продуктов.

* * *



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТЕНТА В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

*А.В. Кондрашов, С.А. Ряднов,
А.Ю. Коленко*

Современный этап развития систем управления обучением связан с использованием возможностей, которые предоставляются глобальными компьютерными сетями и технологическими стандартами, разработанными в области дистанционного образования. Опыт использования различных компьютерных средств обучения подтверждает взаимосвязь факторов, определяющих эффективность познавательной деятельности, с наличием средств их адаптации к личности обучаемого. Поэтому одной из важных задач при создании системы управления обучением является возможность ее адаптации к индивидуальным особенностям обучаемого при организации контроля знаний и построении индивидуальной образовательной траектории.

Контент (англ. content – содержимое) – любое информационно значимое наполнение информационного ресурса (например, веб-сайта) – тексты, графика, мультимедиа – вся информация, которую пользователь может загрузить на диск компьютера.

SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – эталонная модель объекта совместно используемого контента. Этот эталон был разработан проектом Advanced Distributed Learning (ADL), под эгидой министерства обороны США. Начальная цель состояла в разработке стратегии использования обучающих и информационных технологий для модернизации образования и обучения и обеспечении взаимодействия между правительством, образованием и бизнесом в стандартизации интерактивного обучения.

В SCORM используются результаты разработок целого ряда проектов и орга-

низаций IMS Global Learning Consortium, Inc.³, the Aviation Industry CBT (Computer-Based Training) Committee (AICC), the Alliance of Remote Instructional Authoring & Distribution Networks for Europe (ARIADNE) и IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC).

Метаданные учебного объекта (Learning Object Metadata, LOM) – составная часть инициативы SCORM. Последняя спецификация опубликована в июле 2002 года. Цель этого стандарта – облегчение поиска, рассмотрения, оценки и использования учебных объектов для учеников, учителей или автоматических программных процессов.

Определяя общую концептуальную схему данных, данный стандарт обеспечивает связывание учебных объектов. А так как метаданные обладают высокой степенью семантической интероперабельности, трансформации этих связей будут протекать без затруднений.

Модель контента SCORM описывает компоненты, используемые для построения учебного контента из многократно используемых учебных объектов (SCO). Модель контента также определяет, как эти учебные объекты связаны между собой для создания курсов. Модель контента SCORM состоит из следующих компонентов: активов (Assests), объектов контента совместного пользования (SCO) и структур контента (Content aggregations).

Учебный объект SCORM в базовом виде состоит из активов, которые являются электронными представлениями различных сред: текста, изображений, звука, веб-страниц, тестовых объектов или других частей данных, которые можно доставить обучающемуся по сети. Актив может быть описан метаданными актива, чтобы обеспечить его поиск и обна-



ружение в интерактивных репозиториях, таким образом, повышая возможность его многократного использования.

Объект совместно используемого контента (SCO) представляет коллекцию одного или более активов. SCO представляет самый низкий уровень степени детализации учебных ресурсов, которые могут быть прослежены системой управления обучением (LMS), использующей среду SCORM Run-Time Environment. Объекты SCO должны быть предположительно субъективно маленькими модулями, чтобы они потенциально могли многократно использоваться в различных учебных модулях и курсах. SCORM не налагает никаких специфических ограничений на точный размер SCO, хотя подразумевает, что разработчик контента определит размер SCO, основываясь на том, сколько информации необходимо для достижения образовательного результата, и на уровне многократного использования, которого он желает достичь.

Имеются три компонента среды выполнения в реальном времени SCORM – запуск, интерфейс прикладной программы (API) и модель данных (Рис.1).

Механизм запуска определяет обычный способ, которым система управления

обучением (LMS) запускает учебные веб-ресурсы. Этот механизм определяет процедуры и полномочия для установления связи между доставленным учебным ресурсом и LMS. Протоколы связи стандартизированы путем использования общего интерфейса API. API это механизм информирования LMS о состоянии учебного ресурса (например, инициализирован, закончен или обнаружена ошибка выполнения), и используется для получения и установки значений параметров (например, оценка, временные ограничения, и т.д.) для системы управления обучением (LMS) и объекта совместно используемого контента (SCO).

Модель данных это стандартный набор элементов данных, использующийся для определения информации, с которой осуществляется связь, типа статуса учебного ресурса. В ее самой простой форме модель данных определяет элементы, о которых, как ожидается, должны “будут знать” и LMS и SCO. LMS должна поддерживать состояние требуемых элементов данных во время сеансов, а учебный контент должен использовать только эти предопределенные элементы данных, если

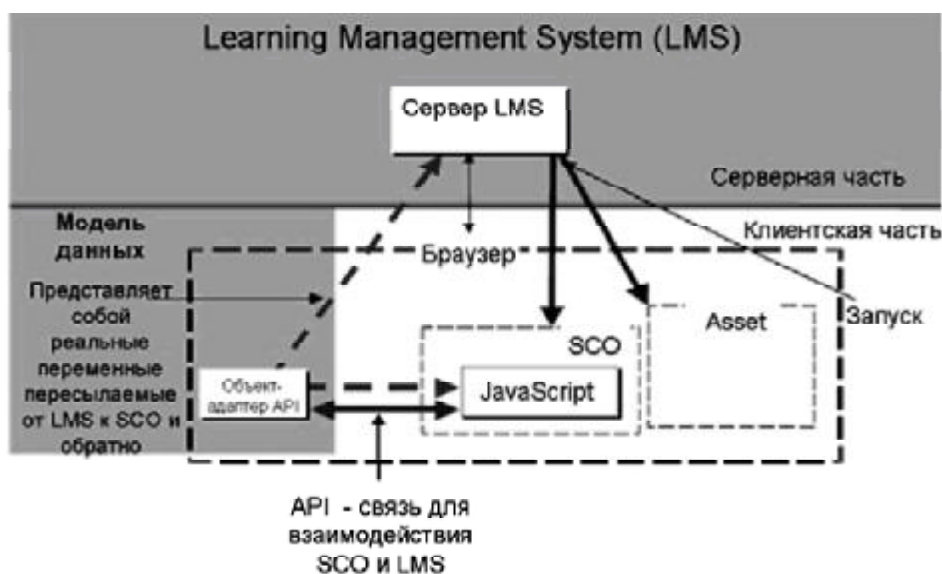


Рисунок 1 – Среда выполнения в реальном времени (Run Time Environment)



будут использоваться ресурсы из нескольких систем.

Создание стандарта SCORM (Sharable Content Object Reference Model) является первым шагом на пути развития концепции ADL, так как данный стандарт определяет структуру учебных материалов и интерфейс среды выполнения, за счет чего учебные объекты могут быть использованы в различных системах дистанционного и компьютерного обучения. В дальнейшем планируется создание широкомасштабных библиотек учебных материалов, которые будут использоваться всеми системами, обладающими возможностью работы с объектами SCO (Sharable Content Objects).

Литература

1. *Дистанционное обучение. Учеб. пособие* / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1988. – С. 192.

2. *Норенков И.П. Технологии разделяемых единиц контента для создания и сопровождения информационно-образовательных сред. // Инф. технологии. – 2003. – № 8. – С. 34–39.*

3. *Advanced Distributed Learning (ADL), Sharable Content Object Reference Model (SCORM®) 2004 2nd Edition Overview, 2004.*

Сведения об авторе

Кондрашов Александр Владимирович – канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры математики ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 48 научных публикаций (из них 2 в журналах ВАК), 1 учебно-методическую работу. Область научных интересов – модулярная арифметика в вычислительной технике, нейронные сети, нейроматематика, цифровая обработка сигналов.

Ряднов Сергей Алексеевич – канд. техн. наук, профессор, начальник кафедры информационно-коммуникационных технологий в автоматизированных системах боевого управления Ставропольского военного института связи РВ. Имеет 132 научные публикации (из них 3 в журналах ВАК), 21 учебно-методическую работу. Область научных интересов – нейронные сети, технологии объектно-ориентированного программирования.

Коленко Александр Юрьевич – курсант Ставропольского военного института связи РВ. Имеет 21 научную публикацию. Область научных интересов – технологии объектно-ориентированного программирования.

* * *



ИНТЕРНАУЧНЫЕ МЕТОДЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Т.С. Шеховцова

Резко возросшая в последнее время потребность в разнообразных прогнозах привела к появлению большого количества самых различных методов прогнозирования. Классификация этих методов помогает более обоснованно выбирать их для разработки конкретных прогнозов в соответствующих отраслях научных знаний.

Классифицируя методы прогнозирования, Д.М. Гвишиани и В.А. Лисичкин [6:30] разделяют их на три большие группы: общенаучные, частнонаучные и интернаучные методы.

К общенаучным методам прогнозирования объектов различных наук относится весь арсенал средств, которыми располагает в настоящее время логика научного исследования: наблюдение и эксперимент, анализ и синтез, предположение и гипотеза, индукция и дедукция, аналогия, классификация и систематизация, генетический метод и т.д.

Частнонаучные методы разработаны отдельными науками для прогнозирования специфических объектов этих наук. В качестве примеров можно указать на методы, используемые в метеорологии, медицине, социологии, психологии, демографии, криминологии, торговле, отдельных отраслях техники и т.д.

Интернаучные методы применяются для прогнозирования объектов не менее чем в двух науках.

Приведенную классификационную схему методов прогнозирования следует считать весьма условной, замечает Б.С. Гершунский [7], так как трудно провести резкую границу между указанными группами методов. Необходимо учитывать также, что прогнозирование любых сложных процессов и явлений осуществляется путем применения совокупности методов, функционирование каждого из которых существенным образом

зависит от целей и специфических особенностей объектов прогностического исследования. Именно поэтому рассмотрение интернаучных и частнонаучных методов прогнозирования с точки зрения возможности их использования в тех отраслях знаний, которые еще не обладают собственными прогностическими методами, представляет особый интерес. Характеристике общенаучных методов познания посвящены многие работы. Мы уделим основное внимание рассмотрению наиболее распространенных интернаучных методов прогнозирования.

При всем разнообразии интернаучных методов прогнозирования Г.М. Добров [9] разделяет их на три основных класса: метод экстраполяции, методы экспертной оценки и методы моделирования.

1. Метод экстраполяции. Наиболее давняя и естественная гипотеза будущего – это представление о нем как о прямом и непосредственном продолжении настоящего. Не случайно одним из наиболее распространенных методов прогнозирования является метод экстраполяции, под которым понимают распространение каких-либо закономерностей или тенденций, наблюдавшихся в определенном временном интервале (его называют базовым), на другой временной интервал (прогнозный).

Прогностическая экстраполяция в большинстве случаев производится на основе статистически установленных тенденций изменения количественных характеристик прогнозируемого объекта, подчиняющихся той или иной функциональной зависимости и описываемых соответствующими кривыми графически. Таким путем прогнозируются, например, рост численности и структура научных кадров, рост объема научно-технической информации, размеры средств, вкладываемых в науку, темпы роста различных показателей отраслей промышленности и т.п.



Полученные в этих случаях конкретные количественные оценки используются для принятия соответствующих решений, а также для коррекции стратегии и тактики управления теми или иными процессами. Однако здесь можно получить и бессмысленный результат, если в основу экстраполяции были положены недостаточно обоснованные предположения о неизменности факторов, определяющих течение рассматриваемых процессов, а также произвольным выбором отрезка времени, на который были распространены эти предположения.

Таким образом, сущность экстраполяции, используемой на качественном (описательном) уровне, состоит в изучении истории прогнозируемого объекта и перенесении закономерностей его развития в прошлом и настоящем на будущее. Методологическим обоснованием экстраполяции и в этом случае служит предположение о неизменности или плавном, непрерывном изменении тех или иных характеристик объекта прогнозирования как в базовом, так и в прогнозном периодах, что, естественно, далеко не всегда соответствует реальной действительности. Поэтому ясно, что степень достоверности прогнозов, основанных на использовании метода экстраполяции, в решающей степени обуславливается аргументированностью выбора пределов экстраполяции, проникновением в сущность прогнозируемых процессов, вскрытием на основе содержательного анализа причинно-следственных связей и отношений.

Очевидно, что получение достоверных результатов прогнозирования с помощью экстраполяции, понимаемой в чисто математическом смысле, возможно лишь при условии учета не только действующих в настоящее время, но и новых факторов, влияние которых ожидается в будущем. Иными словами, экстраполяция, как и другие математико-статистические методы, требует творческого, осмысленного подхода к анализу полученных цифровых данных.

Обратимся теперь к рассмотрению прогностических возможностей метода экстраполяции применительно к объектам педагогического прогнозирования.

Прежде всего, необходимо отметить, что идеи экстраполяции получили весьма широкое распространение в педагогике. В той или иной мере они используются при формировании учебных планов и программ, составлении профессиональных и квалификационных характеристик, планировании учебно-воспитательного процесса, анализе и диагностике учебной успеваемости, решении вопросов профориентации, профотбора и т.д.

Б.С. Гершунский справедливо замечает: «Поскольку педагогическая наука объективно вынуждена обращаться к экстраполяции, опережающей, ускоряющей и облегчающей познание сложных педагогических процессов и явлений, постольку одной из насущных проблем является проблема выяснения оснований достоверной экстраполяции, границ применения этого метода в педагогических исследованиях» [7:115].

Как известно, педагогические явления подвергаются значительным изменениям под воздействием многочисленных и разнообразных факторов. Эти факторы можно разделить на явные, скрытые и случайные. Рассмотрим влияние каждого из них.

Явные факторы, воздействие которых в будущем на различные стороны явлений не вызывает сомнения, могут непосредственно подвергаться экстраполяции. К числу явных факторов, влияющих на учебную успеваемость, можно отнести, например, предшествующую подготовку учащихся (достигнутый ими уровень знаний, умений и навыков к концу базового периода), квалификацию данного преподавателя, используемое учебно-лабораторное оборудование, социально-бытовые условия обучаемых и т.п. Эти факторы изменяются сравнительно медленно, и их влияние может быть экстраполировано на определенный прогнозный период, например, на последующую четверть или семестр учебного года. В качестве примеров подобного экстраполяционного прогнозирования можно привести исследования Г.В. Воробьева, В.П. Травинского, Г.М. Фридмана, К.Я. Сакса, С.И. Архангельского, Р.Я. Касимова, Л.К. Выханду, А.Я. Лыхмуса, Э.П. Рооталу и др.

Но экстраполяции одних только явных факторов далеко недостаточно для



получения сколько-нибудь достоверных сведений о предполагаемой успеваемости группы учащихся или каждого из них в отдельности в будущем. Значительное влияние на учебную успеваемость оказывают многочисленные скрытые факторы, действие которых в базовом периоде еще не проявляется. К ним можно отнести, например, качество расписания учебных занятий, используемые методы и приемы обучения (особенно, если занятия в базовом и прогнозном периодах проводят разные преподаватели), познавательные интересы учащихся, их способности к усвоению разного по своему характеру учебного материала, обеспеченность учебниками и учебными пособиями по той или иной теме, качество учебного плана и учебных программ, используемых в прогнозном периоде, и т.д.

Для полного и всестороннего учета скрытых факторов необходимо, прежде всего, их выявить и соответствующим образом оценить, приписав тому или иному фактору определенный весовой коэффициент, что в условиях исключительного многообразия и качественной неопределенности этих факторов представляется едва ли разрешимой задачей.

Огромное влияние на конечные результаты прогнозирования могут оказать различные случайные факторы. Например, при прогнозировании успеваемости ими могут быть: психофизиологическое состояние того или иного учащегося в момент опроса, неодинаковые критерии оценки знаний, которыми руководствуются различные преподаватели, и т.д. Таким образом, речь может идти, по существу, лишь о весьма грубом, приближенном определении возможной учебной успеваемости учащихся в прогнозном периоде, так как в процессе экстраполяционного прогнозирования приходится абстрагироваться от целого ряда факторов, учесть которые не представляется возможным.

Тот факт, что знания, получаемые в результате экстраполяции тенденций развития сложных педагогических явлений, не обладают требуемой достоверностью, естественно, вызывает сомнение в научной состоятельности экстраполяции как метода педагогического прогнозирования. Во-

оружившись одним только методом экстраполяции, исследователь может не заметить тех сил, которые борются за реализацию противоположных тенденций развития прогнозируемых педагогических явлений и процессов, оставить без внимания те факторы, которые неподвластны статистическому контролю. В то же время известно, что при исследовании будущего необходимо считаться со всеми возможными, даже со всеми вообще мыслимыми комбинациями. Поэтому прав Г.А. Аванесов, утверждая, что «если метод экстраполяции применяется как основной, главный, то исследователь обязан ответить на вопрос, почему, на основании каких внутренних процессов предполагается, что условия настоящего периода времени останутся неизменными в будущем, почему они не могут измениться. Это требование обусловлено внутренней диалектикой прогнозируемого процесса» [1:93].

Общей существенной трудностью всех экстраполяционных прогнозов является обоснование выбора предела экстраполяции, так как вопрос об ошибках прогноза, связанных с изменением тенденции, наблюдавшейся в базовом периоде, тесно связан с определением глубины прогноза, т.е. протяженности прогнозного периода. Как быть, если нет уверенности, что сохраняется тот механизм, который определяет протекание изучаемого процесса, что весьма характерно для прогнозирования сложных педагогических явлений? По-видимому, в этом случае определение возможных временных границ прогноза, т.е. продолжительности сроков экстраполяции, неизбежно связано с предварительным содержательным анализом каждого конкретного объекта педагогического прогнозирования, выявлением тех параметров, для которых экстраполяция возможна, и тех, для которых она недопустима. При этом необходимо всегда иметь в виду, что в педагогических процессах и явлениях абсолютной повторяемости нет. Даже самые стереотипные операции в управлении реальными педагогическими процессами содержат определенный элемент творчества, так как они совершаются при индивидуально неповторимых условиях.



Таким образом, применение метода экстраполяции в педагогике характеризуется неточностью, сложностью выявления тенденций, трудностью переноса на тот или иной срок упреждения. Повидимому, в чистом виде он применим лишь на уровне тактического, краткосрочного прогнозирования изменений отдельных параметров педагогических объектов. Мы считаем, что экстраполяция адекватна только для слабо динамичных, склонных к монотонности, стабильных систем, факторы и параметры которых имеют достаточно длительную статистику и не имеют тенденций значительного изменения в будущем. Приведенные соображения заставляют с известной осторожностью подходить к оценке результатов экстраполяционного прогнозирования в педагогике.

Однако прогностическая ценность метода экстраполяции существенно возрастает, если он используется в сочетании с другими методами прогнозирования. Мы согласны с Б.С. Гершунским, что недооценка этого требования, стремление использовать методы экстраполяции в чистом виде применительно к сложным педагогическим явлениям могут привести к серьезным ошибкам.

2. Методы экспертных оценок. К методам экспертных оценок относят методы получения прогностической информации на основе выявления и специализированной обработки мнений специалистов, входящих в репрезентативную группу экспертов.

Основное применение эти методы находят в процессе обоснования и принятия различных управленческих решений.

Известно, что для принятия эффективного решения в любой сфере управленческой деятельности необходимо:

- во-первых, оптимальное количество информации, т.е. такой ее объем, который дает возможность обосновать соответствующее решение и в то же время не превышает «пропускной способности» субъекта управления;
- во-вторых, информация должна поступать в упорядоченной форме;
- в-третьих, информация должна удовлетворять определенным качественным

показателям по содержанию, степени обобщенности и т.д.

Применение технических средств и математических методов не может дать должного эффекта, если объекты прогнозирования и управления полностью или частично не поддаются формализации. Именно в этих случаях особенно большое значение приобретают методы экспертных оценок, основанные на использовании знаний, интуиции и опыта квалифицированных специалистов. Эта особенность методов экспертных оценок заставляет с большим вниманием относиться к исследованию возможностей их использования применительно к объектам педагогического прогнозирования.

Учитывая высокую степень сложности педагогических проблем, тесное переплетение в них социальных, экономических, научно-технических, психологических и других факторов, вряд ли можно рассчитывать, чтобы один человек располагал всем диапазоном знаний и достаточной квалификацией, необходимыми для получения достоверной прогностической информации. Однако существуют способы, позволяющие обобщать различные индивидуальные мнения экспертов по тем или иным вопросам, «усреднять» их и на этой основе получать коллективные экспертные оценки, существенно повышающие достоверность формулируемых прогнозов.

Используемые в настоящее время методы экспертных оценок весьма разнообразны. Их описанию и характеристике посвящены работы таких авторов, как В.М. Глушков, Ю.В. Ершов, Е.И. Левин, В.А. Лисичкин и др.

Метод экспертных оценок предполагает проведение следующих обязательных этапов: подбор экспертов, подготовку материалов для них, собственно экспертизу и систематизацию ее данных, формулирование выводов и предложений. По мнению вышеуказанных авторов, эксперты должны обладать такими качествами, как креативность, конформизм, аналитичность, широта и конструктивность мышления, самокритичность, компетентность. Реализация методов экспертных оценок может осуществляться в различных фор-



мах: устный и письменный опрос (анкетирование, интервьюирование и другие), сбор письменных заключений специалистов о документах, в которых отражаются прогностические сведения, совещания «за круглым столом» и т.п. Материалы для экспертов могут иметь самый различный вид: от простой анкеты с единственным вопросом, до сложного, развернутого, заранее разработанного сценария с рядом специально сформулированных вопросов. Опросы экспертов бывают индивидуальными и групповыми, очными и заочными, по общим и частным вопросам и т.д. Вместе с тем накопленный современной прогностикой опыт применения различных методов экспертных оценок позволяет утверждать, что чем более динамичной и многофакторной является задача прогнозирования (а большинство педагогических прогнозов относится именно к такому классу задач), тем большее значение приобретают методы, основанные на учете коллективного мнения экспертов об объекте прогнозирования. Качество экспертизы считается более высоким при формировании нескольких групп экспертов, проведении экспертизы на разных уровнях проблемы, наличии нескольких туров (этапов) экспертизы.

Приведём краткую характеристику некоторых наиболее распространенных методов получения экспертных оценок.

1) *Метод комиссии.* До недавнего времени именно этот метод повсеместно использовался для получения экспертного прогностического заключения по тому или иному вопросу. Сущность этого метода, типичным представителем которого может служить, например, совещание за «круглым столом», состоит в извлечении объективного мнения из совокупности индивидуальных мнений экспертов.

Использование метода комиссии имеет ряд недостатков, и в первую очередь это психологические факторы, с которыми приходится сталкиваться при организации групповой экспертной работы. Например, на конечный результат опроса могут влиять такие посторонние причины, как личные отношения между экспертами, авторитет и служебное положение коллег, высказавших своё сужде-

ние ранее, нежелание публично отказать от своего мнения, эффективная аргументация точки зрения кем-либо из присутствующих, подчинение мнению большинства и т.п. Поэтому возникает необходимость в новых методах коллективного решения прогностических проблем, исключающих прямые дебаты между экспертами, но позволяющих им взвешивать свои суждения с учетом ответов и доводов своих коллег и полученной дополнительной информации.

2) *Метод коллективной генерации идей.* Этот метод, известный также под названием *метода мозговой атаки*, используется главным образом для оценки возможных направлений развития прогнозируемого объекта. Исследования эффективности этого метода показали, что групповое мышление производит значительно больше ценных новых идей, чем сумма индивидуальных мышлений.

Сущность этого метода состоит в создании двух процедур: этапа свободного творческого генерирования идей, предложений и гипотез и этапа критической оценки полученной информации. Эти этапы отделены друг от друга, что создает благоприятные условия для свободного изъяснения мнений, а, следовательно, для повышения эффективности творческого процесса прогнозирования.

В.А. Лисичкин [11:149-152] выделяет следующие типы прогностических задач, которые решаются наиболее успешно с помощью коллективной генерации идей:

- задачи, решение которых предполагает ряд вариантов развития прогнозируемого процесса; в этом случае цель состоит в определении полного набора альтернатив;
- задачи, связанные с выбором инструментария для производства конкретного прогноза в условиях большой неопределенности исходных данных;
- задачи, решение которых требует выявления факторов, влияющих на протекание прогнозируемого процесса.

Несмотря на то, что метод коллективной генерации идей обладает в прогнозировании достаточно высоким научным потенциалом, ему свойственны и определенные недостатки. К ним, отмечает



В.А. Лисичкин, относятся: низкий коэффициент использования времени «мозговой атаки», значительный уровень информационного «шума», создаваемого тривиальными идеями, спонтанный и стихийный характер генерации идей.

3) *Метод Дельфи*. Этот метод (названный так в честь древнегреческих «дельфийских оракулов», выражавших, согласно преданиям, независимые точки зрения) заключается в последовательном анкетировании мнений экспертов и выявлении преобладающего суждения специалистов по какому-либо вопросу. Основное назначение метода – долгосрочное стратегическое прогнозирование.

Главное в технике дельфийского метода – предварительная разработка программ для анкетирования, проводимого в несколько последовательных туров, проведение анкетного опроса специалистов, отбор полученных мнений и их обработка путем отсева некоторых ответов, выходящих за предварительно устанавливаемые пределы отклонений.

Данный метод имеет ряд важных преимуществ:

а) разработка коллективных прогнозов на основе учета индивидуальных независимых мнений экспертов в значительной мере уменьшает отрицательное влияние указанных выше психологических факторов на результат экспертного заключения, способствует его объективизации.

б) ознакомление каждого эксперта с анонимными выводами его коллег может побудить экспертов учесть такие обстоятельства, которые они случайно пропустили или которыми пренебрегли, и придать должный вес ранее упущенным факторам. Такой способ контролируемого взаимодействия экспертов помогает устранить большинство недостатков, присущих другим формам использования экспертов.

в) возможность организации заочного опроса экспертов позволяет значительно расширить круг авторитетных специалистов, высказывающих свое мнение, что дает возможность получить «комплексный ответ» на высоком научном уровне. Немаловажным является и то обстоятельство, что организация заочного опроса обходится недорого, так как нет необходимости собирать экспертов вместе.

4) *Публикационный метод прогнозирования*. Этот метод является разновидностью метода заочного опроса экспертов, но в этом случае обращение к экспертам носит своеобразный характер. Вместо обращения к ним напрямую (тем более что многих из них, возможно, уже нет в живых), исследователь обращается к тщательно подобраным публикациям этих экспертов, в которых с наибольшей полнотой отражены их суждения (в том числе и суждения прогностического характера) об исследуемых объектах.

Безусловно, этот метод связан с обильным цитированием фрагментов работ экспертов, сопоставлением отобранных текстов друг с другом, выявлением преобладающей точки зрения, оценкой значимости суждений эксперта в зависимости от его научной квалификации, авторитета, частоты цитируемости другими исследователями и т.п. Но в то же время обращение к уже состоявшимся и признанным публикациям позволяет рассчитывать на высокую степень достоверности получаемой информации, высокий уровень научности анализируемых суждений, их высокий прогностический потенциал.

Публикационный метод прогнозирования целесообразно использовать в тех случаях, когда непосредственное общение с наиболее компетентными экспертами по каким-либо причинам невозможно или затруднено. Практическое применение этого метода обычно связано с решением достаточно глобальных прогностических задач.

Б.С. Гершунский [7] подчёркивает, что в педагогической практике мы обычно сталкиваемся со сложными процессами, ситуациями и явлениями, содержащими большое и неопределенное число привходящих качественных условий. В этом случае педагогическое прогнозирование не может быть успешно осуществлено лишь на основе знаний тех или иных частных закономерностей. Здесь решающее значение имеют знания, интуиция и опыт специалиста.

Однако в педагогике методы экспертных оценок в их современном виде используются еще крайне слабо, хотя эти методы могут найти применение при решении разных по своему характеру педагогических проблем.



Так, наибольшую ценность эти методы могут представить в процессе разработки стратегических прогнозов, касающихся массовых педагогических явлений и процессов, например, на этапе подготовки к принятию решений о содержании, формах и методах учебно-воспитательной работы в соответствующих типах учебных заведений, при составлении квалификационных характеристик, учебных планов, программ и т.п.

Вместе с тем методы экспертных оценок могут быть использованы и для оптимизации решений в процессе тактического, оперативного прогнозирования, например, для диагностики возможной успеваемости (или неуспеваемости), при решении практических задач профориентации, профотбора и других, когда те или иные прогностические выводы имеют отношение к каждому учащемуся в отдельности.

Значительный интерес представляет использование методов экспертной оценки для составления перспективной приоритетной тематики научно-педагогических исследований. Составленный таким образом перечень направлений, проблем и тем исследований будет достаточно надежно отражать запросы практики и окажет существенную пользу при отборе, утверждении и оценке инициативной тематики, т.е. тематики, выдвигаемой отдельными исследователями-исполнителями.

Оценивая прогностические возможности методов экспертных оценок, необходимо иметь в виду, что хотя ни один из этих методов не гарантирует абсолютной достоверности и надежности производимых прогнозов, их применение в целях приближения к объективной научной истине методологически вполне оправданно. Так, специалисты (Г.М. Добров, Ю.В. Ершов, Е.И. Левин, Я. Пруха и др.) считают, что сильной стороной метода экспертных оценок является его абсолютная универсальность, так как он в принципе может быть применен для анализа любой проблемы.

Как справедливо замечает М.Н. Скаткин, «не надо требовать от любого метода больше того, что он может дать, а следует уметь использовать каждый метод на своем месте в сочетании с дру-

гими методами» [7:126]. Это положение имеет прямое отношение и к методам экспертных оценок, которые являются весьма перспективными методами педагогического прогнозирования.

3. Методы моделирования. Возможность получения новых знаний лежит в основе использования методов моделирования в прогностических исследованиях. Разработке проблемы моделирования посвящены работы представителей различных наук (Н.М. Амосов, Э.А. Араб-Оглы, И.В. Бестужев-Лада, В.Г. Виноградов, С.И. Гончарук, В.М. Глушков, А.М. Касаткин, Л.М. Касаткина, А.Н. Кочергин и др.)

В последние годы значительно возрос интерес к методам моделирования и среди педагогов (Б.П. Битинас, Л.Б. Ительсон, И.И. Логвинов, А.Ю. Уваров и др.). Это объясняется, прежде всего, усилившимися тенденциями по преобразованию педагогики в точную науку. В теории и практике обучения все шире используются количественные методы, приемы формализации и уточнения понятий, всё чаще встречается аппарат математической логики, вероятностно-статистические выкладки. С разных сторон наука пытается подойти к математическому моделированию педагогических явлений. По существу, использование количественных методов в педагогике, когда вместо действий с самими явлениями производятся соответствующие операции над статистическими или математическими величинами, уже представляет собой моделирование в довольно сложной форме.

Метод моделирования состоит в построении поисковых и нормативных моделей с учетом вероятного или желательного изменения прогнозируемого явления на период упреждения прогноза по имеющимся прямым или косвенным данным о масштабах и направлении изменений. Содержанием процесса моделирования является конструирование модели на основе предварительного изучения объекта или процесса, выделения его существенных характеристик или признаков, теоретический и экспериментальный анализ модели, сопоставление результатов моделирования с фактичес-



кими данными об объекте или процессе, корректировка и уточнение модели.

Модель является одним из важнейших инструментов прогнозирования. Прогнозной считается такая модель объекта прогнозирования, исследование которой позволяет получить информацию о возможных состояниях объекта в будущем и (или) путях достижения этих состояний [4]. При этом необходимо иметь в виду, что любая модель в той или иной мере отлична от оригинала. Но именно эта особенность модели и позволяет использовать ее для прогнозирования будущего состояния исследуемого объекта. Действительно, поскольку любая модель основана на аналогии, то она утрачивает свой смысл средства познания как в случае полного тождества модели и оригинала, так и в случае большого различия между ними. Поэтому, считает Б.С. Гершунский, метод моделирования применим лишь в том случае, если между объектом прогнозирования и моделью существует вполне определённая мера тождества и различия. Только при этом условии в процессе изучения модели могут быть установлены такие связи, отношения или свойства элементов системы модели, которым не соответствуют связи, отношения или свойства элементов системы объекта.

Многочисленные типы моделей, используемых в самых различных отраслях научных знаний, по форме воспроизведения (способу репрезентации) оригинала делят обычно на два больших класса: материальные и мысленные.

Важное преимущество мысленных моделей заключается в том, что при их использовании появляется возможность исследовать систему, близкую к реальной, в случае, когда непосредственный эксперимент на ней либо невозможен, либо слишком дорог. В процессе прогнозирования указанная ситуация встречается в подавляющем большинстве случаев. «Любой прогноз, – пишет И.В. Бестужев-Лада, – мы начинаем с того, что мысленно переносим (продолжаем) в будущее какое-то явление, а кончаем тем, что воспроизводим это явление в будущем по необходимости в более или менее упрощённом виде – в виде модели, коль скоро в действительности такого

явления ещё не существует. Другими словами, всякий прогноз по существу всегда начинается с экстраполяции (в широком смысле слова) и всегда завершается прогностической моделью» [3:83].

Среди моделей важное место занимают *модели-аналоги*, в основе которых лежит идея о том, что в аналогичных объектах происходят аналогичные изменения. Аналогии строятся по фактору времени (исторические), либо по фактору пространства (модели-образцы). Ограниченность применения таких моделей объясняется невозможностью найти абсолютно одинаковые объекты по множеству признаков, а следовательно, качественным характером получаемых результатов и необходимостью использования дополнительных эвристических методов [2; 5; 13].

Ведущее место в этом классе методов по праву занимают *математические модели*. Имеющийся опыт создания и использования математических моделей в широкой практике показал эффективность применения методов вероятностно-статистического моделирования [10:41–45]. Чаще всего для прогностических целей используется методология построения регрессионных моделей различной сложности [8]. Кроме этого, широко применяются методы корреляционного, дискриминантного, факторного, кластерного и других видов статистического анализа, используемые как отдельно, так и в сочетании, в зависимости от существа решаемой задачи [14]. Из вероятностных методов широко применяются процедура Байеса и методология марковских цепей [14].

Следует отметить некоторые обстоятельства методологического характера. Применение этих подходов требует наличия качественной статистики, количественного описания множества однородных объектов по некоторому числу признаков. Кроме того, важно отметить, что, применение таких моделей обосновано только для краткосрочных и среднесрочных прогнозов, так как с течением времени может меняться как число факторов, определяющих прогнозируемый параметр, так и их значимость.

Указанных ограничений не существует для методологии *имитационного мо-*



делирования, которая предполагает создание в процессе моделирования собственно системы и ее уровней, неограниченного количества модификаций различных комбинаций внешних по отношению к системе факторов [12; 15]. Имитационные модели могут применяться для решения любых классов задач, но чаще всего их используют для моделирования «больших систем», состоящих из комплекса подсистем с собственными целями, нередко противоречивыми, поведение которых зависит от множества внешних факторов и отличается значительной степенью неопределенности.

Для теории педагогического прогнозирования весьма важным является вопрос о статусе так называемого *информационного моделирования*. Не подлежит сомнению, считает Б.С. Гершунский, что педагогические модели принципиально являются моделями информационными, так как они содержат определенную информацию о том или ином педагогическом объекте, которая относительно точно описывает закономерности его поведения, его внутренние свойства на одном из фиксированных языков.

В основе прогнозирования методами информационного моделирования лежит анализ потоков информации (статей, книг, патентов и т. п.) с целью выявления различных тенденций, структурных сдвигов в тех или иных предметных областях. Как правило, это задачи прогноза развития тех или иных перспективных научных или прикладных направлений. В педагогике такой предметной областью могут стать конечные результаты успеваемости, коэффициенты качества обучения и т.д. Могут быть использованы потоки информации из классных журналов, учебных графиков, нагрузки, тарификации, результатов срезов знаний, контрольных работ, экзаменов и т.д.

Далеко не все авторы признают прогностические возможности методов информационного моделирования. Например, В.М. Григоров пишет: «Информационная модель не может быть использована для объяснения явлений или предсказания последствий изменения параметров социальной системы. Это схема,

позволяющая собрать воедино сведения об организации и использующаяся для изучения функционирования системы и изменения ее параметров» [7:132].

В.М. Глушков в своих работах убедительно опровергает подобную точку зрения. По его мнению, информационное моделирование объекта любой природы – это «фиксация того или иного уровня познания этого объекта, позволяющая описывать не только его строение, но и предсказывать (с той или иной степенью приближения) его поведение» [7:132].

Изучение современной теории информационного моделирования имеет особое значение для педагогической прогностики. По мнению Б.С. Гершунского, все используемые в настоящее время методы научного прогнозирования являются, в конечном итоге, методами информационного моделирования, хотя, разумеется, формируемые при этом «модели» могут существенно различаться по методу их построения и по глубине. Так, например, прогнозирование на основе экстраполяции или экспертных оценок – это, по существу, такое же моделирование закономерностей системы и получения следствий из этой динамической информационной модели, как и при других методах прогнозирования. «Основное различие моделей, – пишет Л.С. Козачков, – состоит не в том, какие системы они описывают (физические, экономические, биологические и т.д.), и не в методе их построения (экспертные оценки, статистические данные, система дифференциальных уравнений и т.п.), а в характере организации этих моделей. Увеличение прогнозной силы научных моделей находится в расширении численной части, в познании таких общих закономерностей сложной системы, которые позволили бы отойти от бытующих еще сегодня эмпирических методов простой экстраполяции, игнорирующих структуру системы» [7:133].

В настоящее время моделирование широко используется при исследовании функционирования сложных систем разных уровней организации. Некоторые исследователи (Д.М. Гвишиани, В.А. Лисичкин) считают, что при изучении



целостных характеристик сложных систем в нестандартных ситуациях моделирование становится практически единственным методом их исследования.

Время подтвердило правомерность и целесообразность использования методов моделирования в педагогике. Большое внимание, уделяемое в настоящее время этим методам, связано главным образом с надеждами на то, что с их помощью удастся вплотную подойти к созданию количественных теорий, которые будут адекватно отражать основные качественные аспекты исследуемых педагогических явлений. Не случайно поэтому на передний план, как правило, выдвигаются описательные и объяснительные функции моделей. Что же касается прогностических возможностей методов моделирования, то эти вопросы, применительно к объектам педагогических исследований, разработаны пока еще очень слабо.

Приведенная выше характеристика интернаучных методов прогнозирования дает лишь самое общее представление о возможностях их практического применения в педагогических исследованиях. Задача заключается в дальнейшей конкретизации этих методов на основе их возможно более широкого опробования при решении соответствующих педагогических проблем.

Литература

1. Аванесов Г.А. Теория и методология криминологического прогнозирования. – М., 1972.
2. Бестужев-Лада И.В. и др. Моделирование в социологических исследованиях. – М., 1978.
3. Бестужев-Лада И.В. Окно в будущее. – М., 1970.
4. Бестужев-Лада И.В. Прогнозирование как особая категория подхода к проблемам будущего. – М., 1970.

5. Виноградов В.Г. Научное предвидение: гносеологический анализ. – М., 1973.
6. Гвишиани Д.М., Лисичкин В.А. Прогностика. – М., 1968.
7. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. – М., 2003.
8. Гражданников Е.Д. Экстраполяционная прогностика: Классификационное и математическое моделирование в исторических и прогностических исследованиях. – Новосибирск, 1988.
9. Добров Г.М. Наука о науке. – Киев, 1970.
10. Зеленина Л.М., Мадер О. Методика прогнозирования содержания образования и организационных форм учебного процесса //Методика прогнозирования развития школы 2000-2005 гг. – М., 1982.
11. Лисичкин В.А. Отраслевое научно-техническое прогнозирование. – М., 1971.
12. Лисичкин В.А. Теория и практика прогностики. – М., 1972.
13. Мартыненко В.Ф. Классификация прогнозов и методов прогнозирования. – М., 1973.
14. Теория и практика управления учреждениями просвещения: Сб. науч. тр./Ред. – сост. Е.В. Абрамйцева. – М., 1987.
15. Ямпольский С.М., Лисичкин В.А. Прогнозирование научно-технического прогресса: методологические аспекты. – М., 1974.

Сведения об авторе

Шеховцова Татьяна Сергеевна – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, аспирант ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – педагогическое прогнозирование. Автор 1 учебно-методического пособия, 19 научных статей, в том числе 11 по проблеме диссертационного исследования.

* * *



ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ КОМПЬЮТЕРНЫХ АТАК С ПОМОЩЬЮ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ СТРУКТУР

А.Ф. Чипига, В.С. Пелешенко

При обнаружении сетевых атак известными методами новым подходом в рассматриваемой области является применение объектно-ориентированного подхода при построении базы данных сигнатур. Предложено хранить и рассматривать сигнатуры атак в виде объектов, причем делить их на две группы. Первая группа – сигнатуры данных в пакетах. Эта группа относится к тем сигнатурам, которые выявляются с помощью, так называемых точного и/или не точного поиска данных, в которых содержатся именно данные, а не служебная информация. Эта группа сигнатур, по мнению авторов, уже достаточно рассмотрена и сигнатуры данной группы обнаруживаются множеством методов и средств. Вторая группа – сигнатуры, которые рассматриваются после предварительной обработки некоторых служебных и статистических данных.

Такой подход должен обеспечить:

- повышение качества обнаружения компьютерных атак;
- возможность предсказания дальнейшего развития содержимого сигнатур второй группы;
- возможность прогнозирования дальнейшего развития этапов конкретной атаки.

Суть подхода заключается в том, что рассматриваемые некоторые служебные и статистические данные хранятся в форме объектно-ориентированных структур. В дальнейшем под объектом «Атака» будет пониматься структура данных в объектно-ориентированной форме, содержащая некоторые служебные и статистические данные об атаке.

Средствами моделирования предметной области, являющейся в данном кон-

тексте описанием различных компьютерных атак, могут являться [1]:

1. Классификация – объекты, обладающие одинаковыми свойствами и поведением, могут рассматриваться как члены одного класса. Таким образом, индивидуальный объект может рассматриваться как частный случай общего понятия.

2. Подклассы и суперклассы – экземпляры некоторого класса могут образовывать подмножество другого класса. Так, классы “студент” или “преподаватель”, могут рассматриваться как подкласс класса “человек”. Для “студента” и “преподавателя” “человек” является суперклассом.

3. Подклассы наследуют атрибуты и поведение своих суперклассов (например, “студент” и “преподаватель” наследуют у “человека” такие атрибуты, как “имя”, “пол”, “возраст” и т.д.).

4. Наследование атрибутов и поведения позволяет построить иерархию классов: суперкласс, обладающий общими для ряда классов атрибутами, порождает ряд подклассов, которые, наследуя атрибуты своего класса-родителя, добавляют к ним ряд атрибутов, определяющих их собственные свойства. Так, класс “студент”, наследуя у “человека” “имя”, “возраст”, “пол”, может добавить к ним “курс”, “кафедру” и пр. Этот механизм практически реализует концепции обобщения/конкретизации.

5. Агрегирование – позволяет создать сложные объекты из объектов-компонентов, определять отношения типа “часть-целое”.

Требования, которым должна отвечать структура, хранящая объекты «Атака», в общем одинаковы и сходны с требованиями объектно-ориентированной базы данных (БД), а именно [2]:

1. Абстракция: Каждая реальная “вещь”, которая хранится в БД, является членом



какого-либо класса. Класс определяется как совокупность свойств (properties), методов (methods), общедоступных (public) и частных (private) структур данных, а также программы, применимых к объектам (экземплярам) данного класса. Классы представляют собой ни что иное, как абстрактные типы данных. Методы - это процедуры, которые вызывается для того, чтобы произвести какие-либо действия с объектом (например, напечатать себя или скопировать себя). Свойства - это значения данных, связанные с каждым объектом класса, характеризующие его тем или иным образом (например, цвет, возраст). Свойства присутствуют не во всех реализациях, по сути дела, они являются краткой записью методов без аргументов (таких как “сообщите свой цвет”, “сообщите свой возраст”).

2. Инкапсуляция. Внутреннее представление данных и деталей реализации, общедоступных и частных методов (программ) является частью определения класса и известно только внутри этого класса. Доступ к объектам класса разрешен только через свойства и методы этого класса или его родителей (см. ниже “наследование”), а не путем использования знания подробностей внутренней реализации.

3. Наследование (одиночное или множественное). Классы определены как часть иерархии классов. Определение каждого класса более низкого уровня наследует свойства и методы его родителя, если они только явно не объявлены ненаследуемыми или изменены новым определением. При одиночном наследовании класс может иметь только один родительский класс (т.е. классовая иерархия имеет древовидную структуру). При множественном наследовании класс может происходить от многочисленных родителей (т.е. иерархия классов имеет структуру ориентированного нециклического графа, не обязательно древовидную). Не все объектно-ориентированные СУБД поддерживают множественное наследование.

4. Полиморфизм. Несколько классов могут иметь совпадающие имена методов и свойств, даже если они считаются различными. Это позволяет писать методы доступа, которые будут правильно работать с объектами совершенно различных классов, лишь бы соответствующие методы и свойства были в этих классах определены. Например, метод «Print» может быть определен во многих классах, но работать по-разному, в зависимости от класса объекта, к которому он применяется.

5. Сообщения. Взаимодействие с объектами осуществляется путем послышки сообщений с возможностью получения ответов. Это отличается от традиционного для других моделей вызова процедур. Для того чтобы применить метод к объекту, надо послать ему сообщение типа “примени к себе данный метод” (например, “напечатай себя”). Парадигма пересылки сообщений не всегда используется в объектно-ориентированных базах данных, однако типична для “истинно” объектно-ориентированных реализаций.

По классическому представлению данных в объектно-ориентированных системах каждый объект считается принадлежащим какому-либо классу, а связи между классами устанавливаются при помощи свойств и методов классов, хранимых в этом объекте.

Тогда обобщенная модель компьютерной атаки представляется в виде объектно-ориентированной структуры, показанной на рисунке 1.

Свойства объекта – описание атаки, содержащее некоторые статистические и служебные данные. Тип объекта – тип данных, с помощью которых описано каждое свойство объекта. Методы объекта – процедуры, которые хранят программный код для работы с объектами. Класс объекта – содержит классифицированные ссылки на методы объекта, т.е. содержит описание поведения объекта.

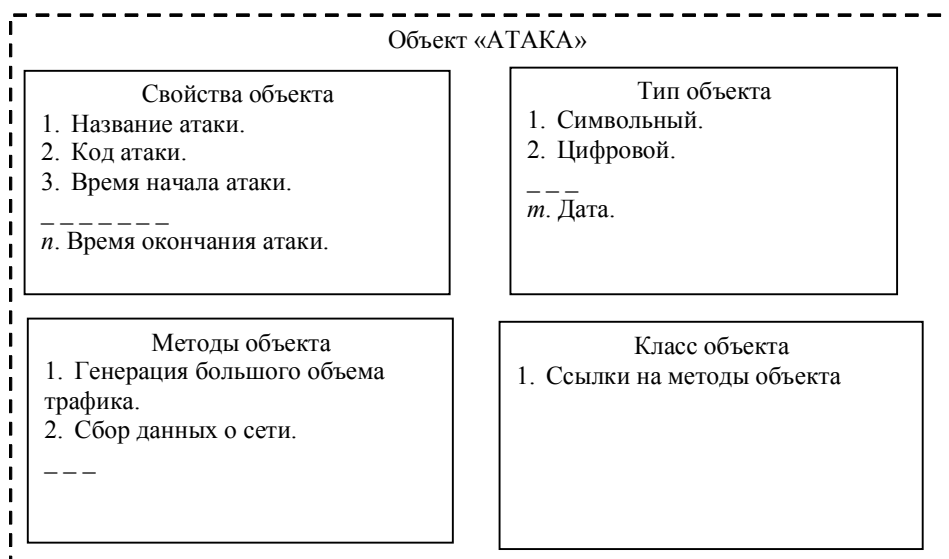


Рисунок 1 – Обобщенная модель компьютерной атаки в виде объектно-ориентированной структуры

При таком представлении атаки при использовании методов наследования объектов возможно прогнозирование дальнейшего развития атаки для каждого конкретного случая.

Литература

1. Медников А. Ю., Соловьев А.Ю. Лаборатория открытых систем, ЛГПИ, <http://www.osp.ru/text/print/302/178519.html>
2. Артур Б. Смит. «M Computing», May/June 1996, v.4 n.2, стр.8. <http://www.inftech.webservis.ru/>

Сведения об авторах

Чипига Александр Федорович – канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры

прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – телекоммуникации, информационная безопасность автоматизированных систем. Автор более 200 публикаций, из них 1 учебник с грифом Минобрнауки, 5 учебных пособий. Имеет более 60 патентов на изобретения.

Пелешенко Виктор Сергеевич – кан. техн. наук, доцент кафедры защиты информации Сев-КавГТУ. Сфера научных интересов – информационная безопасность автоматизированных систем, защита данных в ЛВС. Автор 17 публикаций.

* * *



СИНТЕЗ АНСАМБЛЕЙ МНОГОЗНАЧНЫХ ОРТОГОНАЛЬНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ДИСКРЕТНЫХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВОДЯЩИХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ ЛИНЕЙНОЙ СТРУКТУРЫ

Ю.В. Кузьминов

Производные последовательности, обладающие улучшенными корреляционными свойствами, по сравнению с известными типами дискретных последовательностей, не находят широкого применения в современных телекоммуникационных системах. В первую очередь этот факт обусловлен слабым математическим аппаратом синтеза и исследования свойств подобных последовательностей. В статье на основе объединения правил формирования последовательностей Уолша и различных типов производящих последовательностей линейной структуры получено обобщенное правило формирования производных последовательностей линейной структуры, а также выражения, определяющие корреляционные свойства данных последовательностей.

В классе последовательностей линейной структуры в первую очередь следует выделить последовательности максимальной длительности (ПМД), простота реализации и близость корреляционных параметров которых к оптимальным значениям обуславливает их широкое применение [1; 2]. Основой построения многозначных ПМД служат характеристические полиномы вида:

$$f(x) = x^n + a_{n-1}x^{n-1} + a_{n-2}x^{n-2} + \dots + a_1x + a_0, \quad (1)$$

неприводимые над полем $GF(p^n)$.

Правило построения многозначных ПМД может быть записано в виде:

$$V_h = \{V_{hi} : i = 0, 1, p^n - 2\},$$

$$V_{hi} = \exp \left\{ \left(\frac{j2\pi}{p} \right) Tr_{21}(h\alpha^i) \right\}, \quad (2)$$

где p – характеристика поля $F_1 = GF(p)$, n – характеристика расширения $F_2 = GF(p^n)$ поля F_1 , α – примитивный элемент поля F_2 , h – специфический элемент поля F_2 , отличающий h -ю последовательность от t -й последовательности, $t, h \in F_2$, $t \neq h$, $Tr_{21}(x)$ – функция следа из F_2 в F_1 элемента $x \in F_2$, i – номер элемента последовательности, j – мнимая единица.

Оценим значения ПАКФ последовательностей, построенных с использованием в качестве производящих последовательностей многозначных ПМД. Длительности многозначных ПМД и последовательностей Уолша совпадают лишь в некоторых частных случаях (при построении ПМД в поле $GF(pn)$, $p = 2^k + 1$, $k = 2, 3, \dots, n=1$), поэтому выражение для ПАКФ построенных на их основе МОПДП запишем в виде:

$$R(\tau) = \begin{cases} N, & \text{если } \tau \equiv 0(\bmod N); \\ l_1 \times R_{V_1}(\tau), & \text{если } \tau \equiv 0(\bmod l_1), \tau \neq 0(\bmod l_2); \\ l_2 \times R_{V_i}(\tau), & \text{если } \tau \equiv 0(\bmod l_2), \tau \neq 0(\bmod l_1); \\ \prod_{j=1}^2 R_{V_j}(\tau), & \text{если } \tau \neq 0(\bmod N, l_j), \end{cases} \quad (3)$$

где $R_{V_i}(\tau)$ – ПАКФ i -й последовательности, применяемой при формировании производной последовательности, l_j – ее длительность. Поскольку величина выбросов боковых лепестков ПАКФ последовательностей Уолша достигает значений $R_{V_1}(\tau) = l_1$, где l_1 – длительность последовательностей Уолша, ПАКФ МОПДП будет содержать (N/l_2) выбросов боковых лепестков ПАКФ величины $R(\tau) \leq l_1 \times l_2$, возникающих в моменты совпадения тактового сдвига τ с длительностью l_2 производящей последовательности, то есть



при выполнении равенства $\tau \equiv 0(\text{mod } l_2)$. Кроме того, в моменты $\tau \equiv 0(\text{mod } l_1)$ ПАКФ МОПДП содержит (N/l_1) выбросов $R(\tau) = l_1 \times R_{V_2}(\tau)$, где $R_{V_2}(\tau)$ - ПАКФ производящей последовательности V_2 .

Для определения величины $R_{V_2}(\tau)$ воспользуемся методом, предложенным в (3). Поскольку ПАКФ любой числовой последовательности в общем виде определяется выражением

$$R(\tau) = \sum_{i=0}^{N-1} V_i V_{i+\tau}, \quad (4)$$

тогда выражение для нахождения ПАКФ производящей последовательности будет иметь вид:

$$R_{V_2}(\tau) = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^i)\right\} \cdot \exp\left\{\left(\frac{-j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^{i+\tau})\right\} = \\ = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^i) - \left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^{i+\tau})\right\}. \quad (5)$$

Поскольку

$$[\psi(a)]^{q-1} = \psi(1) = 1, \quad (6)$$

выражение (5) перепишется в виде:

$$R_{V_2}(\tau) = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^i - h\alpha^{i+\tau})\right\} = \\ = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^i - h\alpha^i \alpha^\tau)\right\}. \quad (7)$$

Значение $R_{V_2}(\tau)$ в момент $\tau \equiv 0(\text{mod } l_2)$ будет определяться как

$$R_{V_2}(0) = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(h\alpha^i - h\alpha^i \alpha^0)\right\} = \\ = \sum_{i=0}^{l_2-1} \exp\left\{\left(\frac{j2\pi}{p}\right) Tr_{21}(0)\right\} = l_2. \quad (8)$$

Тогда ПАКФ МОПДП, построенных с использованием многозначных ПМД, запишется в виде:

$$R(\tau) = \begin{cases} N, & \text{если } \tau \equiv 0(\text{mod } N); \\ -l_1, & \text{если } \tau \equiv 0(\text{mod } l_1), \tau \neq 0(\text{mod } l_2); \\ l_1 \times l_2, & \text{если } \tau \equiv 0(\text{mod } l_2), \tau \neq 0(\text{mod } l_1); \\ R_{V_1}(\tau) \times R_{V_2}(\tau), & \text{если } \tau \neq 0(\text{mod } N, l_j). \end{cases} \quad (9)$$

Анализ (9) показывает, что ПАКФ производной последовательности содержит выбросы, величина которых зависит от длительностей производящей и исходной последовательностей, что отрицательно сказывается на корреляционных свойствах МОПДП. Для устранения данного явления необходимо использовать производящие и исходные последовательности одинаковой длительности.

Для формирования из многозначных ПМД производящих последовательностей длительности $l_2 = l_1 = 2^k$, $k = 2, 3, \dots$ был применен метод построения сегментных систем (4), согласно которому исходная ПМД длительности S может быть

разбита на перекрывающиеся (неперекрывающиеся) сегменты длительности $s < S$, количество которых в зависимости от степени перекрытия может достигать величины $(S-s)$, среди которых в дальнейшем выбираются сегменты с лучшими корреляционными свойствами.

Для формирования сегментных систем была сформирована ПМД с параметрами $m=4$, $S=14640$ в поле $GF(114)$, после чего она поочередно была разбита на перекрывающиеся сегменты длительности $s_1=16$, $s_2=64$, $s_3=256$ путем выделения s_i символов ($i = 1, 2, 3$) по правилу:

$$V_q = \{a_q, a_{q+1}, a_{q+2}, \dots, a_{q+s_i-1}\}, \quad q = \overline{1, S-s_i}, \quad (10)$$

где q – номер сегмента многозначной ПМД, ai – i -й элемент ПМД.

Параметры полученных сегментных систем приведены в таблице 1.



Таблица 1.

Параметры усредненной по ансамблю нормированной ПАКФ сегментных систем на основе многозначной ПМД длительности $S=14640$

Длительность сегмента	Количество сегментов	Параметры $R_n(\tau)$			
		$R_{\max}$	$R_{\min}$	m_R	σ_R
$s1$	14624	0,29	-0,31	-0,067	0,061
$s2$	14576	0,22	-0,23	-0,016	0,015
$s3$	14384	0,14	-0,16	-0,004	0,003

Из каждого ансамбля были отобраны последовательности, обладающие наилучшими корреляционными свойствами. Для $s1$ был установлен порог $|R_n(\tau)| \leq 0,25$, для $s2$ – $|R_n(\tau)| \leq 0,2$, для $s3$ – $|R_n(\tau)| \leq 0,12$. Графики нормированной ПАКФ данных последовательностей приведены на рисунках 1 и 2.

Отбор указанных сегментов, совпадающих по длительности с последовательностями Уолша, позволил получить правило формирования ансамблей МОПДП на основе использования производящих последовательностей сегментов многозначных ПМД в виде:

$$\left\{ \begin{array}{l} W_l = \{W_{li} : i=1,2,\dots,N\}, N=l_1=l_2; \\ W_{li} = (-1)^{\sum_{x=0}^{\log_2 N-1} a_l(x) \left\lfloor \frac{i}{2^x} \right\rfloor} \cdot \exp \left\{ \left(\frac{j2\pi}{p} \right) Tr_{21}(l\alpha^{i+q}) \right\}; \\ W_k = \{W_{ki} : i=1,2,\dots,N\}, N=l_1=l_2; \\ W_{ki} = (-1)^{\sum_{x=0}^{\log_2 N-1} a_k(x) \left\lfloor \frac{i}{2^x} \right\rfloor} \cdot \exp \left\{ \left(\frac{j2\pi}{p} \right) Tr_{21}(k\alpha^{i+q}) \right\}; \\ \sum_{i=1}^N V_{li} V_{ki} = 0, l \neq k, l, k \leq V, l, k \in GF(p^n), q \leq (S-l_2), \end{array} \right. \quad (11)$$

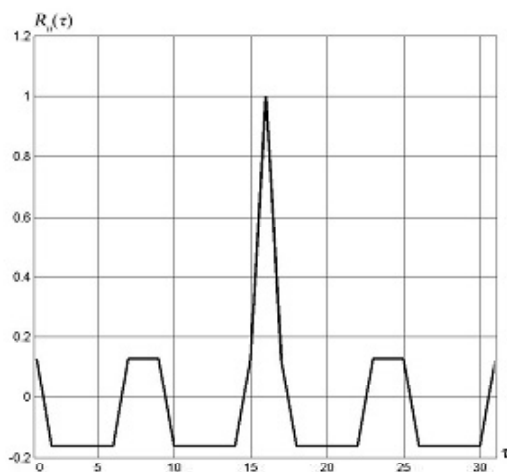


Рисунок 1 – Нормированная ПАКФ сегмента ПМД с параметрами: $S=14640$, $m=4$, $s=16$, $q=41$

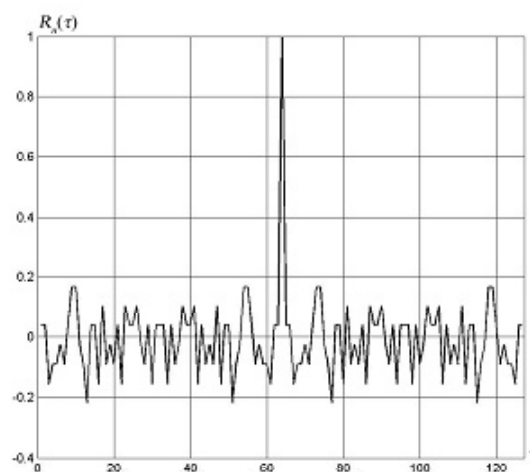


Рисунок 2 – Нормированная ПАКФ сегмента ПМД с параметрами: $S=14640$, $m=4$, $s=64$, $q=56$



С помощью ЭВМ на основании (11) были сформированы ансамбли МОПДП на основе сегментов многозначных ПМД, а также вычислены значения

ПАКФ каждого ансамбля. На рисунках 3-5 приведены графики ПАКФ каждого из синтезированных ансамблей.

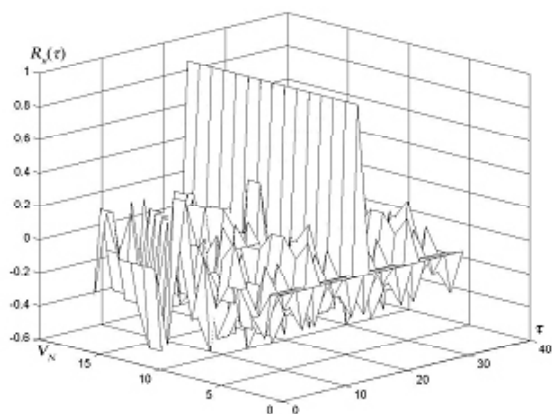


Рисунок 3 – Нормированная ПАКФ ансамбля производных последовательностей с параметрами: $N=s=16$, $S=14640$, $m=4$, $q=41$

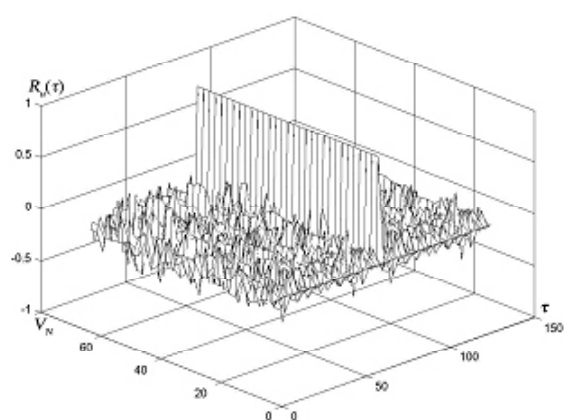


Рисунок 4 – Нормированная ПАКФ ансамбля производных последовательностей с параметрами: $N=s=64$, $S=14640$, $m=4$, $q=56$

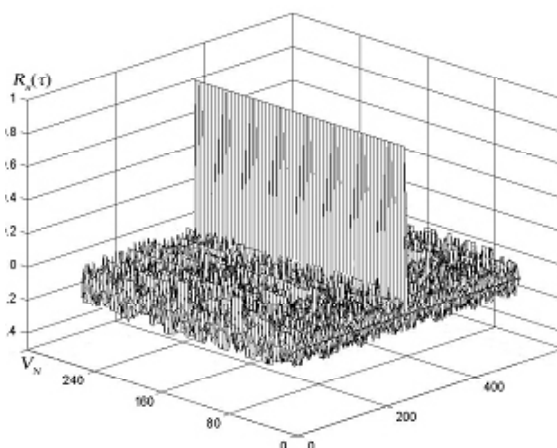


Рисунок 5 – Нормированная ПАКФ ансамбля производных последовательностей с параметрами: $N=s=256$, $S=14640$, $m=4$, $q=371$

Результаты расчета корреляционных и статистических свойств сформированных ансамблей МОПДП приведены в таблице 2.

Анализ данных таблицы 2 показывает, что сформированные на основе сегментов многозначных ПМД ансамбли МОПДП превосходят исходные ансамбли последовательностей Уолша по кор-

реляционным свойствам. По сравнению с последовательностями Уолша, максимальная величина выбросов боковых лепестков ПАКФ которых растет с ростом их длительности, аналогичная величина для сформированных производных последовательностей с ростом N уменьшается. Данный факт позволяет сделать вывод о возможности при-



Таблица 2.

Сравнительная характеристика параметров ПАКФ последовательностей Уолша и сформированных производных последовательностей

Тип последовательности	N	Параметры $R_n(\tau)$			
		$R_{\max}$	$R_{\min}$	m_R	σ_R
Уолша	16	0,869	-1	-0,067	0,362
	64	0,95	-1	-0,016	0,216
	256	0,95	-1	-0,004	0,127
Производная, $m=4$	16	0,24	-0,34	-0,067	0,047
	64	0,23	-0,27	-0,016	0,015
	256	0,161	-0,17	-0,004	0,004

менения производных последовательностей в качестве альтернативы ортогональным дискретным последовательностям в перспективных телекоммуникационных системах.

Литература

1. Варакин Л.Е. Теория систем сигналов. – М., 1978.
2. Волков Л.Н., Немировский М.С., Шинаков Ю.С. Системы цифровой радиосвязи: базовые методы и характеристики – М., 2005.
3. Лидл Р., Нидеррайтер Г. Конечные поля / Пер. с англ. – В 2 т. – Т. 1. – М., 1988.

4. Варакин Л.Е. Системы связи с шумоподобными сигналами – М., 1985.

Сведения об авторе

Кузьминов Юрий Владимирович – канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 30 научных работ, в том числе 12 научных статей, 7 патентов на изобретение и 11 зарегистрированных программных продуктов. Области научных интересов – системы подвижной радиосвязи и пути повышения эффективности их функционирования, безопасность беспроводных вычислительных сетей.

* * *



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКУРСИВНОГО АЛГОРИТМА ДИСКРЕТНОГО ВЕЙВЛЕТ-ПРЕОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ МОДУЛЯРНОЙ АРИФМЕТИКИ

А.В. Кондрашов, Ю.В. Кондрашов

Рассмотрим модель работы модулярного вейвлет-преобразования со сдвиговым модулярным сумматором с накоплением.

Вычисления по модулю m_j в проектировании i -октавного банка фильтров осуществляются над n_j -битовыми беззнаковыми числами, представленными в следующей форме:

$$\left| a_n^{(i-1)} \right|_{m_j} = \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \left| a_{n,l}^{(i-1)} \right|_{m_j}, \quad (1)$$

где $n_j = \lceil \log_2(m_j) \rceil$, и $\left| a_{n,l}^{(i-1)} \right|_{m_j}$ – бит с номером l остатка $\left| a_n^{(i-1)} \right|_{m_j}$. Подстановка выражения (1) в уравнение одномерного дискретного вейвлет-преобразования [2], которое теперь будет вычисляться по модулю m_j , приводит к следующему уравнению вычисления аппроксимирующих и детализирующих коэффициентов уровня i :

$$\left| a_n^{(i)} \right|_{m_j} = \left| \sum_{k=0}^{N-1} g_k \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \left| a_{2n-k,l}^{(i-1)} \right|_{m_j} \right|_{m_j}; i=1,2,\dots,J; \left| d_n^{(i)} \right|_{m_j} = \left| \sum_{k=0}^{N-1} h_k \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \left| a_{2n-k,l}^{(i-1)} \right|_{m_j} \right|_{m_j}; \left| a_n^{(0)} \right| \equiv \left| x_n \right|_{m_j}. \quad (2)$$

LUT-таблицы рассчитываются по формулам:

$$\text{LUT}_g^j(l) = \left| \sum_{k=0}^{N-1} g_k a_{2n-k,l}^{(i-1)} \right|_{m_j}, \quad \text{LUT}_h^j(l) = \left| \sum_{k=0}^{N-1} h_k a_{2n-k,l}^{(i-1)} \right|_{m_j}, \quad (3)$$

и при изменении порядка суммирования в выражении (2) и подстановки LUT-

$$\left| a_n^{(i)} \right|_{m_j} = \left| \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_g^j(l) \right|_{m_j}, \quad \left| d_n^{(i)} \right|_{m_j} = \left| \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_h^j(l) \right|_{m_j}. \quad (4)$$

таблиц из (3), i -октавный банк вейвлет – фильтров в системе остаточных классов может вычисляться по формулам.

Модулярная архитектура одномерного вейвлет-преобразования на основе битовой арифметики и модулярного сдвигового сумматора с накоплением изображена на рисунке 1. Используются N регистров для сдвига влево входных значений [1]. Слова на входе сэмплируются частотой $s\text{CLK}$, а из двух LUT-таблиц, хранящих LUT_g^j и LUT_h^j , значения выбираются с частотой $b\text{CLK}$; получающиеся при этом значения соответствуют результату выражения (4). $s\text{CLK}$ получается из $b\text{CLK}$ путём деления на ширину модуля n_j . После выборок из таблиц два параллельно работающих модулярных сумматора с накоплением вычисляют i -октавные аппроксимирующие $\left| a_n^{(i)} \right|_{m_j}$ и детализирующие $\left| d_n^{(i)} \right|_{m_j}$ последовательности.

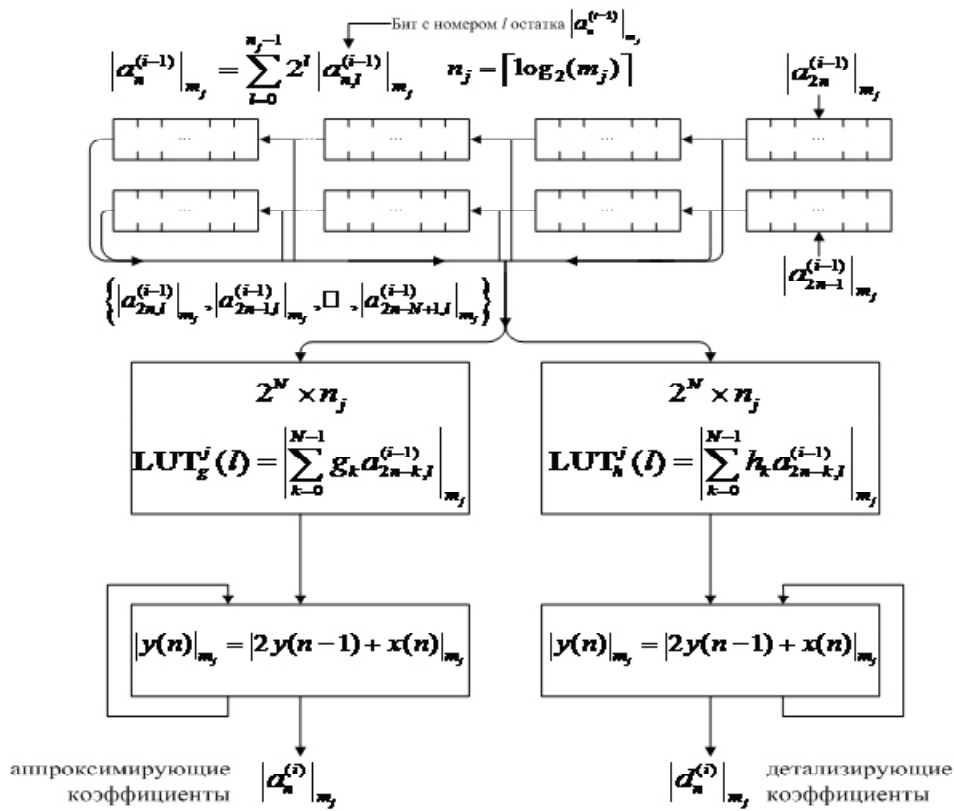


Рисунок 1 – Алгоритм модулярного одномерного дискретного вейвлет – преобразования.

Для модулярной архитектуры также можно разработать многофазную модификацию, что позволит уменьшить размеры LUT-таблиц. Вычисление $a_n^{(i)}$ и $d_n^{(i)}$ производится многофазным банком вейвлет-фильтров:

Содержимое четырёх LUT-таблиц размерностью $2^{N/2} \times n_j$ рассчитывается по формулам:

$$\begin{aligned} a_n^{(i)} &= \left\lfloor \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_{g_0}^j(l) + \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_{g_1}^j(l) \right\rfloor_{m_j} ; \\ d_n^{(i)} &= \left\lfloor \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_{h_0}^j(l) + \sum_{l=0}^{n_j-1} 2^l \text{LUT}_{h_1}^j(l) \right\rfloor_{m_j} . \end{aligned} \quad (5)$$

$$\begin{aligned} \text{LUT}_{g_0}^j(l) &= \left\lfloor \sum_{k=0}^{N/2-1} g_0(k) a_{2n-2kJ}^{(i-1)} \right\rfloor_{m_j} ; \text{LUT}_{g_1}^j(l) = \left\lfloor \sum_{k=0}^{N/2-1} g_1(k) a_{2n-2k-1J}^{(i-1)} \right\rfloor_{m_j} ; \\ \text{LUT}_{h_0}^j(l) &= \left\lfloor \sum_{k=0}^{N/2-1} h_0(k) a_{2n-2kJ}^{(i-1)} \right\rfloor_{m_j} ; \text{LUT}_{h_1}^j(l) = \left\lfloor \sum_{k=0}^{N/2-1} h_1(k) a_{2n-2k-1J}^{(i-1)} \right\rfloor_{m_j} . \end{aligned} \quad (6)$$



В результате, при вычислении в выражениях (6) используются четыре LUT-таблицы размером $2^{N/2} \times n_j$ вместо двух размером $2^N \times n_j$ в предыдущем случае (5).

Выигрыш для размеров вычислительных

LUT-таблиц составляет $\frac{2 \times 2^N \times n_j}{4 \times 2^{N/2} \times n_j} = \frac{2^{N/2}}{2}$

раз. Полученный алгоритм применим для быстрой и надежной классификации и распознавания образов.

Литература

1. Червяков Н.И., Сахнюк П.А., Шапошников А.В., Ряднов С.А., Модулярные параллельные вычислительные структуры нейропроцессорных систем. – М., 2003.

2. Смоленцев Н.К. Основы теории вейвлетов. Вейвлеты в MATLAB. – М., 2005.

Сведения об авторе

Кондрашов Александр Владимирович – канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры математики ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 48 научных публикаций (из них 2 в журналах ВАК), 1 учебно-методическую работу. Область научных интересов – модулярная арифметика в вычислительной технике, нейронные сети, нейроматематика, цифровая обработка сигналов.

Кондрашов Юрий Владимирович – адъюнкт кафедры информационно-коммуникационных технологий Ставропольского военного института связи ракетных войск. Имеет 18 научных публикаций. Область научных интересов – вейвлет-преобразования, модулярная арифметика в вычислительной технике, нейронные сети, цифровая обработка сигналов.

* * *



ного соотношения инерционностей радиолинии (РЛ) и источника помех (ИП).

Первый вариант соответствует преобладающей инерционности ИП по сравнению с РЛ, вследствие чего РЛ может достаточно быстро оценивать помеховую обстановку и реагировать на ее изменение в пределах своих возможностей. При этом в соответствии с результатами синтеза [1] оптимальным является алгоритм простой адаптации, который заключается в установлении по результатам измерения мощности помех на текущем интервале такого значения скорости на следующем интервале, при котором порог помехоустойчивости превышает измеренное значение мощности помех на минимально реализуемую величину. В этом случае для реализации оптимального алгоритма необходим канал управления в виде КОС с пропускной способностью, минимально допустимое значение которой равно отношению числа бит, несущих информацию о значении (номере) скорости, к длительности временного интервала стационарности, в течении которого скорость в РЛ может не меняться.

Второй вариант соответствует преобладающей инерционности РЛ по сравнению с ИП, вследствие чего ИП может достаточно быстро определить скорость передачи информации в РЛ, и сформировать оптимальный уровень помех. При этом статистический контроль радиолинией помеховой обстановки не может гарантировать устойчивость измеренного закона распределения помех, так как нестационарность помеховой обстановки предполагает возможность его произвольного изменения. В этом случае оптимальный алгоритм управления режимом функционирования РЛ состоит в выборе на все время функционирования некоторой одной скорости передачи информации зависящей от средней мощности помех, оцениваемой по результатам измерения уровней помех на достаточно большом количестве интервалов. В этом случае КОС может быть более низкоскоростным, чем в пер-

вом случае, так как по нему необходимо передавать лишь значение средней мощности помех или соответствующее оптимальное значение (номер) скорости.

Третий вариант соответствует соизмеримой инерционности РЛ и ИП, когда РЛ и ИП могут практически мгновенно изменять свое состояние, однако информация о состоянии противоположной стороны поступает с большой задержкой. В силу этого на любом интервале времени РЛ об ИП может быть достоверно известно лишь значение средней мощности помех, а ИП о РЛ – множество градаций переключаемой скорости. В этом случае оптимальный алгоритм заключается в случайном выборе скорости на очередном интервале на основании закона распределения вероятностей, зависящем от средней мощности помех. При этом требуемая пропускная способность КОС зависит от варианта реализации устройства рандомизированного выбора текущей скорости передачи информации (УРВС), которое на рисунке 1 представлено блоками, помеченными символами $m_x(d)$ и $x(s)$. Первый вариант реализации УРВС предусматривает функционирование данного устройства фактически только в приемной части РЛ и передачу значения (номера) очередной скорости по КОС в передающую часть РЛ на каждом интервале стационарности, поэтому требования к пропускной способности КОС определяются таким же образом, как в первом варианте использования КОС при использовании алгоритма простой адаптации. Второй вариант реализации УРВС предусматривает функционирование двух одинаковых синхронизированных во времени УРВС в приемной и передающей частях РЛ. При этом по КОС передается только значение средней мощности помех или номер соответствующей данной мощности помех оптимальной стратегии переключения скорости. В этом случае требования к пропускной способности КОС определяются таким же образом, как во втором варианте использования КОС



при выборе одной скорости на длительное время функционирования.

Более детально возможность технической реализации алгоритма рандомизированного управления скоростью в соответствии с третьим вариантом использования КОС и первым вариантом реализации УРВС можно рассмотреть на примере адаптивной радиолинии передачи дискретной информации, структурная схема которой приведена на рисунке 2 [2]. Особенностью данной радиолинии является работа с удаленными и перемещаемыми в пространстве дистанционно управляемыми источниками информации в условиях быстро изменяющейся помеховой обстановки.

Радиолиния на рисунке 2 содержит на передающей стороне формирователь информационного сигнала (ФИС), манипулятор информационного сигнала (МИС), блок управления (БУ), блок приема обратного канала (БПр ОК), а на приемной стороне – демодулятор информационного сигнала (ДИС), формирователь символов информации (ФСИ), блок выделителя манипуляционного кода (БВМК), измеритель отношения сигнал/помеха (Изм. с/п), измеритель дальности (ИД), вычислитель среднего значения отношения помеха/сигнал (Выч. п/с), блок рандомизированного выбора информационной скорости (БРВ ИС), датчик случайных чисел (ДСЧ), генератор тактовых

импульсов (ГТИ), генератор манипуляционного кода (ГМК), блок передачи обратного канала (БПер ОК), блок управления (БУ).

В основе технической реализации большинства блоков на рисунке 2 лежат типовые блоки радиолинии с управляемой скоростью передачи на базе программируемых логических матриц и других известных логических элементов микроэлектроники [3].

Недостатком указанной радиолинии является низкая скорость передачи дискретной информации в условиях воздействия преднамеренных помех в радиоканале. Это обусловлено тем, что при обнаружении ошибок в приеме сообщений пораженная часть информационной последовательности в виде пакетов (или блоков) стирается и по обратному каналу делается запрос на их повторную передачу. При этом не учитывается зависимость вероятности стирания пакета (а, следовательно, гарантируемой реализованной скорости передачи информации в радиолинии с обратным каналом) от реального энергетического ресурса постановщика помех.

Используя приведенную выше адаптивную радиолинию в качестве прототипа, можно предложить устройство, на которое подана заявка, как на предполагаемое изобретение [4]. Основной задачей, на решение которой направлено заявляемое изобретение, структурная схе-

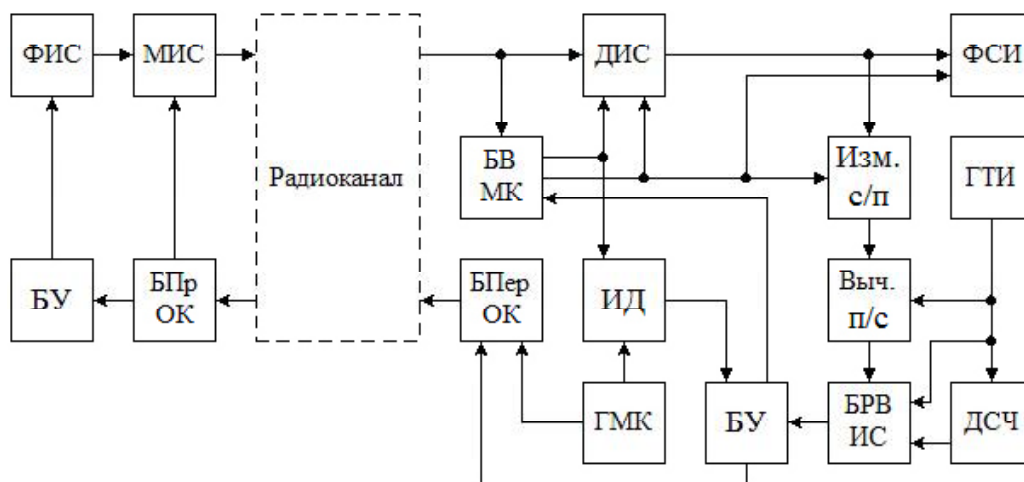


Рисунок 2 - Адаптивная радиолиния передачи дискретной информации



ма которого представлена на рисунке 3, является повышение гарантируемой реализуемой скорости передачи информации в радиолинии с обратным каналом.

Указанный технический результат достигается тем, что в известное устройство, содержащее формирователь информационного сигнала, манипулятор сигнала, два блока управления, блоки приема и передачи обратного канала, демодулятор, формирователь символов информации, блок выделителя манипуляционного кода и вычислитель отношения помеха/сигнал, дополнительно введены блок вычисления оптимальной длины информационного пакета и блок изменения длины пакета. Выбор оптимальной длины информационного пакета осуществляется по критерию минимума вероятности стирания пакета с обнаруженной ошибкой и на основании учета уровня мощности преднамеренной помехи, вычисляемой относительно мощности сигнала.

Усовершенствованная адаптивная радиолиния передачи дискретной информации содержит на передающей стороне радиоканала формирователь 1 информационного канала, блок 2 изменения длины пакета, манипулятор 3 информационного сигнала, блок 4 управления,

блок 5 приема обратного канала, а на приемной стороне радиоканала – демодулятор 6, блок 7 выделителя манипуляционного кода, формирователь 8 символов информации, вычислитель 9 отношения помеха/сигнал, блок 10 вычисления оптимальной длины информационного пакета, блок 11 управления и блок 12 передачи обратного канала. Устройство работает следующим образом.

Информационный сигнал с выхода формирователя 1 поступает на вход блока 2 изменения длины пакета, где формируются информационные пакеты длиной в n бит, причем за счет избыточного кодирования (когда $n > k$, где k – число бит, составляющих информационную часть пакета) на приемной стороне осуществляется обнаружение и исправление ошибок, возникающих при передаче информации в радиоканале. С выхода блока 2 изменения длины пакета сигналы подаются на информационный вход манипулятора 3, с выхода которого высокочастотный сигнал передается в радиоканал.

Выбор длины пакета n осуществляется в соответствии с командой, поступающей на управляющий вход блока 2 с выхода блока 4 управления. Информация

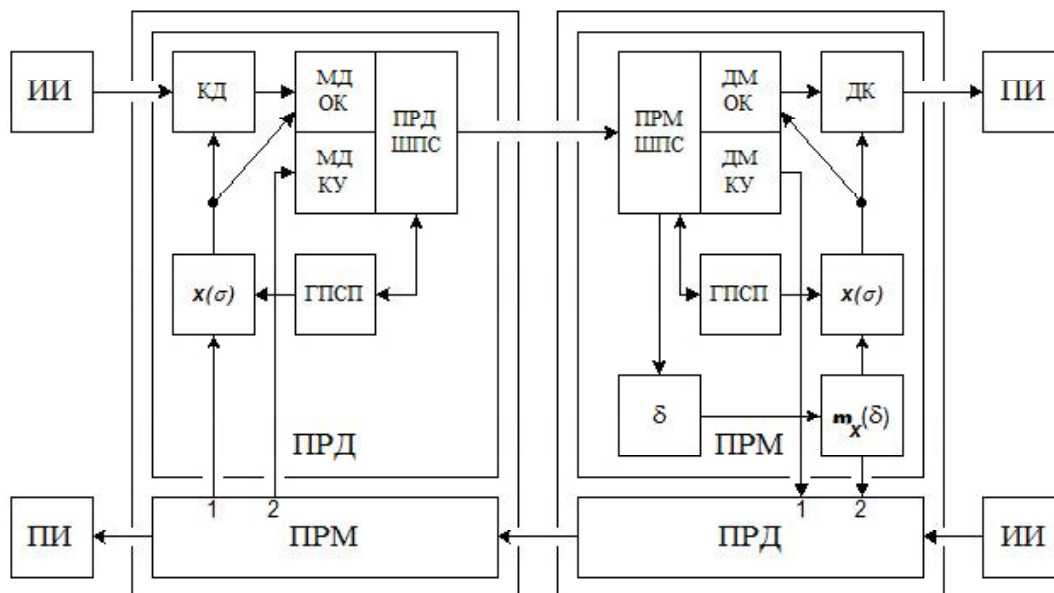


Рисунок 3 - Адаптивная радиолиния передачи дискретной информации с управляемой длиной информационных пакетов



об оптимальном значении числа n^* поступает на вход блока 4 управления с выхода блока 5 приема обратного канала, второй выход которого подключен к управляющему входу манипулятора 3 информационного сигнала.

Принимаемый из радиоканала сигнал поступает на информационные входы демодулятора 6, где осуществляется его преобразование в область низких частот, и блока 7 выделителя манипуляционного кода. С выхода демодулятора 6 низкочастотный сигнал поступает на информационный вход формирователя 8 символов информации, выполняющего также функции декодера, и на первый вход вычислителя 9 отношения помеха/сигнал.

Выходной сигнал блока 7 подается на управляющие входы демодулятора 6 и формирователя 8, а также на второй вход вычислителя 9 отношения помеха/сигнал. В вычислителе 9 осуществляется определение отношения d мощности сигнала к мощности помехи с учетом базы сигнала. Результат вычисления d поступает в блок 10 вычисления оптимальной длины информационного пакета, где определяется число бит в информационном пакете, при котором обеспечивается максимальная гарантированная скорость передачи информации с учетом повторной передачи отдельных пакетов, содержащих ошибочно принятые символы информации.

Сведения об ошибочно принятых символах поступают с выхода формирователя 8 символов информации на второй вход блока 10 вычисления оптимальной длины информационного пакета. Информация о вычисленном значении числа s с выхода блока 10 подается на вход блока 11 управления, в котором вырабатывается команда на установление оптимальной длины пакета. Данная команда с первого выхода блока 11 поступает через блок 12 передачи обратного канала в передающую часть устройства (на вход блока 5 приема обратного канала). Со второго выхода блока 11

управления информация об оптимальной длине информационного пакета подается на управляющий вход блока 7 выделителя манипуляционного кода.

Предлагаемое устройство позволяет повысить скорость передачи дискретной информации в условиях преднамеренных помех с ограниченной средней мощностью и наличии канала обратной связи (обратного канала).

Литература

1. Рачков В.Е. Моделирование кодера канала в системе связи с ИКМ // Математическое моделирование и информационные технологии в технике, науке, природе и обществе: Сборник трудов 4-й региональной научной конференции. – Георгиевск, 2004. – С. 49.
2. Патент РФ на изобретение № 2010430. Адаптивная радиолиния передачи дискретной информации // Оpubл. в бюл. ФИПС 30.03.1994.
3. Потемкин И.С. Функциональные узлы цифровой автоматики. – Л., 1988. – 320 с.
4. Рачков В.Е., Федоренко В.В. Адаптивная радиолиния передачи дискретной информации // Заявка на изобретение № 2004124476. – Регистрация ФИПС 10.08.2004, отдел № 17.

Сведения об авторе

Рачков Валерий Евгеньевич – канд. техн. наук, доцент кафедры прикладной информатики и информационных технологий ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – информационные и коммуникационные технологии в образовании, мультимедиа технологии, дистанционное образование. Автор и соавтор более 50 публикаций научного и научно-методического характера, в том числе автор электронных учебных пособий, получивших регистрацию ОФАП.

* * *



РАЗДЕЛ V. ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУЧНОЙ МЫСЛИ

М.А. Налбандьян

Проблема эстетического воспитания с помощью средств искусства человека-гражданина, осознающего и готового исполнять свой нравственный долг перед обществом, освещена и в трудах отечественных прогрессивных мыслителей прошлого, а также нашла отражение в образовательной системе того времени.

Начиная с исторического периода существования Древней Руси, в число учебных предметов, обязательных для индивидуального и группового обучения (чтение и письмо), входила музыка (пение). Первые занятия по хоровому пению проходили в монастырских школах, а также при княжеских дворах. Большое место музыкальное воспитание молодежи занимало в созданных в XVI – начале XVII века братских школах на территории Украины и Белоруссии. В этих школах, основанных религиозно-национальными организациями-братствами, обучали церковному порядку, грамоте, хоровому пению, певческому искусству, что прививало смирение, послушание воспитанникам. На основе Киевской братской школы позже была открыта Киево-Могилянская академия, оказавшая большое влияние на развитие всей отечественной культуры [1]. Ее воспитанник, выдающийся деятель русского просвещения Симеон Полоцкий отводил важное место в своей педагогической системе эстетическому воспитанию молодежи.

Преподавание музыки было обязательным среди других предметов обучения в духовных училищах. Музыка сопровождала церковные богослужения и была средством эмоционального воздействия на прихожан. Она исполнялась и при царском дворе на дворцовых увеселениях, воспринимаясь как забавное развлечение. Известный музыкальный теоретик того времени Николай Дилецкий отмечал, что музыка обладает способностью возбуждать человеческие сердца, вызывать различные настроения.

Период развития идей просвещения в России (XVIII век) был ознаменован созданием первых светских общеобразовательных школ, гимназий, университетов, усилением роли эстетического воспитания в системе общего образования. Наряду с пением и певческим обучением велось преподавание игре на музыкальных инструментах. При дворе Петра I была организована инструментальная капелла. Видные деятели той эпохи В.Н. Татищев, Ф.С. Салтыков, Н.И. Новиков указывали на то, что обучение искусству полезно для воспитания молодежи, оно развивает ум, память, очищает дух и тело, учит добродетели, делая чувства благородными.

Педагог И.И. Бецкой видел в воспитании «корень всему злу и добру». Успешным оно будет в том случае, если «...избрать средства к тому прямые и основательные» [1:58]. Отмечая необходимость эстетического воспитания, И.И. Бецкой считал, что музыка не только развивает «веселость, вольные действия и учтив-



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

ство», но и способствует оздоровлению людей, воспитанию «доброго сердца и острого разума». Наряду с музыкой с малых лет следует обучать детей рисованию и танцам, чтобы они становились благородными и изящными.

В XIX веке проблема нравственно-эстетического значения искусства в воспитании нашла отражение в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, которые признавали за ним активно-преобразующее начало, средство нравственного возвышения личности. Искусство, по их мнению, обладает познавательной силой, способной вскрывать суть изображаемых предметов и явлений, имеет ценностную природу, содержит в своем эстетическом принципе этическое начало, благодаря чему оно оказывает нравственно-эстетическое воздействие на людей [3].

Великий писатель-гуманист Ф.М. Достоевский считал, что искусство, благодаря широте своего нравственного охвата, призвано помочь человечеству в достижении им духовной гармонии, совершенства. Искусство современно, полезно и имеет высокое предназначение. Оно общезначимо, так как отражает идеалы, проблемы, которые волнуют общество. Отвечая человеческим интересам, искусство помогает людям определить свои цели, совершенствует человеческие отношения через просвещение нравственного чувства. Красота как идеал искусства, утоляет потребности человека в гармонии и спокойствии, пробуждает в нем энтузиазм. В красоте Ф.М. Достоевский видел большую социальную пользу: «Красота есть нормальность, здоровье. Красота полезна, потому что она красота, потому что в человечестве – всегдашняя потребность красоты и высшего идеала ее. Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следственно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа» [5:93].

Позиция Л.Н. Толстого в отношении назначения искусства, его воспитатель-

ной функции близка взглядам Платона и Руссо, придерживающихся моралистической концепции искусства. Разделяя их идею социальной сущности и гражданской ответственности искусства, Л.Н. Толстой считал, что целью искусства должно быть воспитание добродетели. По его мнению, понятие красоты не совпадает с добром, поэтому эстетическое начало искусства должно подчиняться этическим ценностям. Моральное назначение искусства заключает в себе и истину, и красоту, и пользу. Красота, согласно Л.Н. Толстому, всегда связана с наслаждением и удовольствием, но она не может лежать в основе искусства: «Люди поймут смысл искусства только тогда, когда перестанут считать целью этой деятельности красоту, т.е. наслаждение» [13:126]. Искусство является необходимым условием человеческой жизни, оно объединяет людей, служит средством их общения. Благодаря способности искусства передавать чувства от одного человека к другому, происходит «заражение» этими чувствами и их переживание, осуществляется связь между поколениями, обогащается и совершенствуется духовный мир человека: «И как происходит эволюция знаний, т.е. более истинные, нужные знания вытесняют и заменяют знания ошибочные и ненужные, так точно происходит эволюция чувств посредством искусства, вытесняя чувства низшие, менее добрые и менее нужные для блага людей, более добрыми, более нужными для этого блага» [13:424]. С помощью средств искусства, как считал Л.Н. Толстой, возможно устранить насилие, воспитать чувства милосердия и любви к ближнему, осуществить братское единение человечества.

Провозглашая идею воспитания гражданственности, патриотизма, общественного долга, К.Д. Ушинский и В.И. Водовозов рассматривали искусство как средство влияния на нравственное чувство человека.

Природный человеческий инстинкт стремления к обществу, по мнению



К.Д. Ушинского, заставляет людей искать гармонию друг с другом и с окружающим миром. Задачей педагогики в этой связи является удовлетворение высшей человеческой потребности в усовершенствовании своей природы, духа и тела. Социальное и семейное воспитание, а также средства искусства, другие общественные силы могут оказать существенное воздействие на человека, формирование его нравственного достоинства. Особое внимание, как считал К.Д. Ушинский, необходимо уделить музыкальному воспитанию в школе. Хоровое пение активизирует силы человека, организует труд, способствует единению и сплочению людей, «... несколько отдельных чувств сливается в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце... В песне есть, кроме того, нечто воспитывающее душу и в особенности чувство, и при том чувство чисто человеческое...» [14:396].

Известный педагог В.И. Водовозов также отмечал, что обучение пению развивает чувство прекрасного в молодежи, пробуждает творческое, созидательное начало. Постигая стройность и гармонию в прекрасном, молодые люди учатся наблюдать красоту в жизни, что отражается в их поступках [4].

Большое значение воспитанию человека, понимающего красоту, «полезного», «приятного для других», «общественного», придавал В.П. Острогорский, который считал искусство одним из средств, возвышающих дух человека, делающих его гражданином мира. Через создание эстетической атмосферы, благодаря общению с искусством (слушание музыки, обучение пению, танцам, рисованию, изучение литературы, посещение музеев) развиваются воображение и чувства человека, интерес к жизни, моральная регуляция, стремление к самоусовершенствованию, нравственному идеалу, что способствует улучшению нравов [10].

Красота, по его мнению, имеет две степени – низшую (внешнюю) и высшую (духовную). Внешняя, формальная красота

воспринимается с помощью органов чувств и доставляет бескорыстное удовольствие. Высшая, духовная красота, также доставляя бескорыстное наслаждение, воздействует на сознательные ощущения, возбуждая ум, чувства, фантазию, волю (желания, порывы, стремления), от чего человек становится просветленнее, лучше.

Искусство, как считал В.П. Острогорский, через высшую, нравственную красоту, соединенную с совершенной формой, формирует эстетическое чувство, потребность и привычку стремиться к добру, правде, любви, гуманности. Это высшее эстетическое чувство, слившись с природой человека, включает в себя чутье красоты (красивой формы), чутье правды и истины (выделение из негативного), чутье добра (всепрощение).

Таким образом, воспитание с помощью наслаждения искусством, которое превращается в потребность, облагораживает человека, подавляет эгоизм, открывает прекрасное в жизни, побуждает творить добро.

Искусство как необходимый фактор развития общественности, физической, умственной и творческой активности, нравственно-эстетического чувства, понималось П.Ф. Каптеревым, который одним из первых рассматривал его образовательно-воспитательные функции в связи с особенностями психического развития человека [9].

Формирование эстетического чувства, по мнению педагога, должно осуществляться в единстве с умственным образованием и нравственным воспитанием, что будет способствовать осознанному и разумному отношению к законам природы и общества, восприятию и наслаждению окружающей красотой мира, искусства, общему духовному развитию человека. Связь между нравственным и эстетическим, согласно П.Ф. Каптереву, заключена в самом произведении искусства, которое имеет в своей основе нравственный сюжет или идею. В этом случае искусство облагораживает, воздействуя на морально-нрав-



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

ственную сферу. Одновременно осуществляется умственное развитие, поскольку усвоение идей и содержания художественных произведений требует определенной интеллектуальной работы.

П.Ф. Каптерев акцентировал внимание на том, что общение с прекрасным благотворно влияет на человека, подавляя эгоистические склонности, пробуждая в нем чувства любви и милосердия, вызывает благородные социальные устремления, делает добрее к окружающим. Таким образом, эстетическое созерцание «...само может помогать нравственному чувству, содействуя развитию общности, создавая умиротворенность, гармоничность человеческого существа, светлое, радостное настроение» [9:397].

Развивая идею воспитания цельной, всесторонне образованной личности, М.М. Рубинштейн определял искусство как средство, с помощью которого можно оказывать положительное воздействие на характер человека. Искусство, по его мнению, является «...необходимым дополнением естества», оно связано с истиной, добром, красотой, святостью [11:7].

Задачу воспитания М.М. Рубинштейн видел в формировании у молодежи эстетической восприимчивости, которая может стать всеобщим человеческим свойством. Развитие эстетических переживаний поможет «...повысить полноту личности и смысл жизни...», будет способствовать совершенствованию других сторон человеческой природы [11:109].

Большое значение социально-воспитательной функции искусства придавали А.Д. Кастальский, Н.Я. Брюсова, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский.

Так, А.Д. Кастальский отмечал, что искусство оказывает существенное воздействие на формирование гражданской культуры школьников. Указывая на необходимость обучения пению в школе, он считал, что художественное воспитание разносторонне развивает молодежь, воспитывает чувство общности, укрепляет волю, учит дисциплине и коллективизму.

По мнению Н.Я. Брюсовой, воспитание средствами искусства не должно сводиться только к обучению. Гораздо важнее развивать через искусство эмоциональные, волевые качества человека.

Б.В. Асафьев отводил искусству роль культурной силы, которая стремится не развлекать, а радовать и убеждать. В ней отражена природа и человеческая душа, и эту силу необходимо использовать в педагогических целях.

Большие надежды Б.В. Асафьев возлагал на музыкальное просвещение, одним из важнейших факторов которого считал хоровое пение. Участие в хоре, по его мнению, увеличивает восприимчивость и способствует росту музыкального сознания человека, оно поднимает настроение, организует, объединяет людей, сплачивая чувства «в едином порыве». Для того чтобы воспитание искусством было более действенным, обращение к нему стало живой потребностью, необходимо, как считал Б.В. Асафьев, включить человека в активный творческий процесс. Например, слушание музыки не будет тяжелой обязанностью, если вызвать в слушателе инстинкт исполнителя, т. е. желание быть участником воспроизведения того или иного произведения [2].

Как средство формирования гражданственности, человечности, нравственности понимал искусство Д.Б. Кабалевский. По его убеждению, искусство воздействует на интеллект, душу и сердце человека, без него «...падает коэффициент полезного действия любого воспитательного начинания, любого участка воспитательной работы» [6:150]. Т. е. воспитание без искусства не может быть полноценно.

Первые уроки морали, нравственности ребенок получает через искусство. Оно обогащает его духовный мир, воздействует на психику, заставляет думать и чувствовать, воспитывает эстетический вкус, высокие морально-этические качества, способствует всестороннему и гармоничному развитию личности. Поэтому важно создать продуманную сис-



тому образования и воспитания, где воспитание средствами искусства будет играть значительную роль, помогая в деле общего воспитания.

Воспитательная сила искусства проявляется, по мнению Д.Б. Кабалевского, в его способности вызывать в молодом поколении «...непреодолимое желание подражать полюбившимся им героям. В этом ведь заключается сила хорошего спектакля, хорошей книги, хорошего фильма, хорошей картины и, конечно, хорошей музыки» [7:24]. Отсюда, на искусство ложится серьезная ответственность за воспитание детей и юношества. Особенно Д.Б. Кабалевский выделял значение музыки, как самого эмоционального искусства. Она представляет собой «...могучее средство не только познания, но и превращения любого логического факта (в том числе любого факта истории) в факт эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание» [6:16]. Цель музыкального воспитания Д.Б. Кабалевский видел не только в обучении музыке, а в воздействии с ее помощью на нравственную сферу учащихся, их духовную культуру. Музыка, таким образом, «... далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [8:52]. Однако выполнять свою эстетическую, познавательную и воспитательную функции музыка сможет в том случае, если она будет по-настоящему услышана, продумана и прочувствована. Такое восприятие музыки способствует приобщению молодежи к общечеловеческой культуре, активизации ее чувств, мыслей, всего внутреннего мира.

Если мы обратимся к педагогической системе В.А. Сухомлинского, то среди других средств воспитания особое место в ней занимало воспитание красотой.

«Через красивое – к человеческому», – эта идея пронизывает все его педагогическое наследие. Через восприятие прекрасного человек может открыть красоту в самом себе. Переживание красоты в искусстве, по его мнению, воспитывает «эмоциональность натуры», чуткость и отзывчивость юного сердца. Оказывая воздействие на эстетическое развитие человека, искусство, вместе с тем, является «...могучим источником мысли», то есть осуществляет и его умственное развитие [12:172]. С помощью музыки, литературы, живописи дети познают красоту окружающего мира, учатся чувствовать и размышлять. Но главное воспитательное значение искусства В.А. Сухомлинский видел в формировании высоких нравственных идеалов, гражданских чувств человека. Нравственная чистота и духовное благородство невозможны без развития эстетической и эмоциональной воспитанности. Этому и призвано помочь искусство как «...средство воспитания чуткой совести» [12:186].

Хотелось бы подчеркнуть, что мы остановились на характеристике наиболее значимых в истории педагогики педагогических теорий и систем с точки зрения исследуемой нами проблемы, и не можем осветить все существующие на сегодняшний день подходы по проблеме нравственно-эстетического воздействия средств искусства на человека.

Таким образом, в истории философско-педагогической мысли накопился позитивный опыт использования средств искусства в воспитании подрастающих поколений. На современном этапе исследований педагогической науки, когда осуществляется поиск эффективных способов и методов идеалосообразного усовершенствования личности, ее гармоничного и всестороннего развития, становится очевидным, что решение поставленных задач воспитания невозможно без выявления и рационального использования ценного научного наследия прошлого.



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Литература

1. Антология педагогической мысли: В 3-х т. Т.2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н.Н. Кузьмин. – М., 1989.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. / Под ред. Е.М. Орловой. – Л., 1973.
3. Белинский В.Г. Педагогические сочинения. – СПб., 1912.
4. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В.З. Смирнова. – М., 1958.
5. Достоевский Ф.М. Об искусстве. – М., 1973.
6. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – 2-е изд. – М., 1984.
7. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. Избранные статьи и доклады. – М., 1986.
8. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973.
9. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982.
10. Острогорский В.П. Письма об эстетическом воспитании. (Посвящается русским матерям). – М., 1894.
11. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – М., 1915.
12. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. 4-е изд. – М., 1982.
13. Толстой Л.Н. Что такое искусство? – М., 1898.
14. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений. – СПб., 1875.

Сведения об авторе

Налбандьян Маргарита Альбертовна – канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики музыкального образования ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 40 научных и учебно-методических работ, в том числе 2 монографий, 3 учебных пособий и др. В сферу научных интересов входит исследование проблем социально-эстетического воспитания молодежи средствами искусства.

* * *



ИСКУССТВО И ДЕТИ

Н.Я. Тарасова

Вопрос об искусстве, его месте и роли в духовной жизни и бытовом укладе людей приобретает в настоящее время большое значение. Ведь искусство – это прежде всего воспитание души, воспитание чувств, уважения к духовным ценностям. Оно не только отражает жизнь, но и формирует её, создаёт представление прекрасном, окрыляет мечту, делает богаче душу человеческую.

Исторически сложились устойчивые формы существования и развития искусства – архитектура, декоративно-прикладное искусство, живопись, скульптура, графика, художественная фотография, литература, музыка, театр, кино, телевидение, искусство эстрады, цирк. Этим видам искусства соответствуют определённые разновидности художественной деятельности, многие из них доступны и детям. Искусство является средством духовного развития, обогащения интересов и творческих возможностей детей.

Место искусства среди других эстетических ценностей определяется тем, что оно несёт в себе отражение как существующих, так и давно исчезнувших вещей, явлений природы и людей, сохраняет их образы для нового общества.

Искусство предстаёт перед детьми в виде огромного количества художественных произведений, созданных (или воспроизведённых) живописцами, скульптурами, писателями, музыкантами – всеми художниками в различные периоды исторического развития общества. Но если красота созданных человеком вещей, самих людей и явлений природы со временем исчезает, то искусство относительно устойчиво – художественные произведения сохраняются обществом, а по-

тому воспринимаются людьми, оказывают на них воздействие.

В искусстве заложен высокий воспитательный потенциал, так как оно впитало в себя огромный мир духовного опыта народа, его мудрость, талант многих поколений.

Воспитывающая роль искусства проявляется в разных направлениях. Это – средство формирования личности, направления её психики, предопределения её поступков. Это – орудие психологического обоснования, мотивировки идей, принципов, взглядов, снабжения их жизненными корнями, орудие тонкое и могучее. Надо правильно его использовать, чтобы оно дало больше пользы, не нанесло вред.

Современный учитель должен иметь определённую сумму знаний, умений и навыков, быть методически грамотным человеком. Современная школа призвана решать целый комплекс учебно-творческих и воспитательных задач. У школьников формируется научное мировоззрение, понимание идейных и нравственных принципов реализма, прививается любовь и интерес к искусству, развивается художественный вкус, понимание прекрасного в жизни и в искусстве.

Ознакомление детей с искусством должно стать предметом художественных переживаний, вызывающих высшую установку сознания на осмысление целого ряда явлений и их оценку в эмоциях и переживаниях.

Чем больше художественных переживаний связано с самим процессом детского творческого труда, тем большую ценность имеет художественно-творческая деятельность для психики, тем полнее и глубже захватывает она её, тем решительнее предопределяет её направление и последующую жизнь.



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Художественно-творческая деятельность школьников должна органически вытекать из занятий и интересов их жизни, быть тесно связана с прошлым опытом детей, привлекать к себе массу их переживаний, вскрывать для детей заключающуюся ценность произведений искусства не только для создания творческого продукта труда, но и для утверждения жизни и завоевания культуры. Наличие рисования, лепки, музыки в работе школы ещё не гарантирует наличия художественного творчества; всё это лишь внешнее проявление, внешняя форма, завершающая творческий процесс.

Искусство вызывает в детях первичные процессы художественного восприятия и художественного творчества, подводит детей к художественным ценностям. Через искусство педагог передаёт определённый подход к жизни и её явлениям, помогает осмыслить и оценить действительность. Важно не только то, что мы даём детям, но также то, что под каким углом зрения мы даём художественные образы, какой отзвук они найдут в психике ребёнка, какую оценку получают в его сознании, как и в каком направлении воздействуют на его чувство, на его волю.

У ребёнка свой мир, своё восприятие действительности, своё отношение к явлениям, свои эмоциональные переживания и импульсы. Проникнуть в этот мир поможет нам близкое, простое, непосредственное соприкосновение с детьми в общении с искусством и в процессе создания собственных художественных образов. Искусство контролирует, организует чувства школьников и помогает им в определении средств и способов передачи художественных образов. На уроках изобразительного искусства более полно сливаются доступные детям виды труда, изобразительное творчество и даётся возможность проявить свой вкус, умения и изобретательность. Продукты детского труда получают ту печать индивидуального, неповторяемого, своеобразного образа, что сближает их с искусством.

В области изобразительного искусства необходимо давать детям не только обязательную графическую грамотность, но и научить смотреть картину, видеть и воспринимать результат творчества художника. Изобразительное искусство в школе должно включать не только живопись и рисунок, но и обработку разных материалов, из которых можно создать объёмные вещи. Кроме того, в эту область искусства включается организация и обработка детьми пространства, например, класса, школы, устройство сцены, построение макетов, моделей и др.

Как одна из форм общественного сознания искусство взаимосвязано с другими его формами: наукой, философией, политикой, моралью и т. д. Как и наука оно верно отражает мир, из искусства мы черпаем сведения о жизни и быте людей различных эпох и стран, оно является своеобразной летописью человеческой истории. Но в отличие от науки искусство познаёт мир не в форме отвлечённых понятий, а в конкретно-чувственных, непосредственно воспринимаемых, живых образах, подобных явлениям самой реальной действительности.

Как и философия, искусство имеет мировоззренческое значение, ставит философские проблемы (так само название картины Н.Н. Ге «Что есть истина?» говорит об этом).

Контакт с искусством духовно обогащает школьника, расширяет круг его представлений, вызывает творческое отношение к явлениям жизни, укрепляет эстетические позиции, а значит формирует мировоззрение.

Сущность духовного богатства – широкая ориентация в проблемах общественного развития, сочетание мировоззрения с глубокой убеждённостью.

Мировоззрение – система взглядов и представлений. Оно определяет отношение человека к окружающему. Мировоззрение – действенная сила, которая руководит поведением человека, это плоть его мечтаний и энергия действий. Оно



создаёт человека как общественную личность. Одних знаний и представлений, которые составляют мировоззрение недостаточно. И здесь особое значение имеет искусство, которое обогащает человека эмоционально, вдохновляет его, делает настойчивым, смелым.

Подобно политике, искусство связано с общественной, идеологической борьбой. Как и мораль, оно оценивает человеческие поступки, раскрывает проблемы отношений личности и общества. Искусство по способу воздействия на личность соотносится с моралью, которая также ориентирована на оказание воспитательного воздействия на человека. Сущностное различие морали и искусства обнаруживается, прежде всего, в способе регуляции личности. Назначением морали является регуляция изначально внешняя, когда «морализатор» стоит перед тем, к кому обращается в позе поучающего, что, естественно, вызывает сопротивление у «адресата». К искусству же человек обращается добровольно, поэтому оно с самого начала оказывается «на стороне» индивида. Овладение нравственными истинами через художественные образы осуществляется непосредственно, незаметно, исподволь, как присвоение своего же собственного опыта. Отличие морали от искусства заключается ещё и в том, что мораль функционирует как система абстрактных норм и запретов, имеющих идеальный характер. Поэтому сама форма, передающая понятия добра и зла, не может быть в данном случае визуальной. А поскольку у детей преобладающим видом мышления является наглядно-образное, становятся понятными определённые трудности в осознании ими абстрактных норм и правил поведения.

Парадокс нравственности состоит также в том, что императивы представлены в общественном сознании в относительно общей, надситуативной форме, а выполняться субъектом они могут лишь конкретно, через единичные действия. Поэтому для успешного усвоения нрав-

ственных норм необходим их предметный носитель, обладающий статусом видимости и образности.

И тут неоценима помощь искусства, способствующая освоению моральной проблематики в конкретно-чувственном образном виде. Другими словами, искусство исходит из стремления «незавершённого» нравственного сознания к «завершённости» в конкретном образе. Искусство помогает приобрести опосредованный опыт, раздвигая границы индивидуального опыта, проектируя и упорядочивая его. Это особенно важно в работе с детьми, так как они имеют относительно небогатый жизненный опыт, ограниченность и фрагментарность действительных отношений, которые в процессе художественного освоения ими мира способны дополняться косвенными отношениями. Тем самым у них аккумулируется опыт поведения в ещё неизведанных жизненных условиях. Воспитательная программа, «закодированная» в художественных произведениях, становится достоянием личности через опосредованную систему образов искусства, визуальную совокупность единичных поступков художественных персонажей.

Педагогику особенно интересует отношение детей к искусству, воздействие искусства на формирование личности школьника.

Проблемы, которые возникают в связи с этим, объединяют две науки – эстетику и педагогику. Эстетика изучает сущность красоты, её проявления в природе, в социальной жизни общества, определяет принципы творчества, законы, по которым развивается искусство. Но эта наука изучает и воздействие красоты на личность человека. Именно здесь эстетика и соприкасается с педагогикой, которая проявляет интерес к проблеме воздействия красивого на формирующуюся личность, интересуется ролью искусства как средства воспитания. И эстетику, и педагогику интересует формирование у человека отношения к прекрасному, нашедшему отражение в искусстве.



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Педагогика ищет ответы на вопросы, какое место во всестороннем развитии личности занимает прекрасное, как оно воплощается в искусстве, какие методы целесообразнее в осуществлении эстетического воздействия, каковы результаты этого воздействия на процесс развития духовных сил ребёнка. Педагогика, используя достижения эстетики, изучает условия, средства, методы, с помощью которых можно более эффективно осуществить воздействие искусства на детей, приобщить их к эстетической культуре человечества, чтобы научить их ценить произведения искусства и не только созерцать, но и стремиться создавать новые, собственные творческие произведения.

Отражая жизнь в художественных образах, давая ей эстетическую оценку, изобразительное искусство является могучим инструментом освоения прекрасного в самой действительности, своеобразной школой жизни. Эмоционально воздействуя на человека, оно развивает, формирует и разум, и чувства человека.

Зная эти качества изобразительного искусства, преподавателю рисования и художественного труда в школе надо умело использовать их в воспитательных целях. Преподавание изобразительного искусства в школе должно помочь детям познавать окружающую действительность, видеть и понимать прекрасное в человеческих отношениях, формировать стремление заботиться о красоте своего края, дома, своего облика. В школьной практике мы нередко сталкиваемся с тем, что иногда бывает трудно добиться достаточно грамотных и в то же время выразительных рисунков. Причина этого – недооценка обучающей и воспитывающей роли художественных произведений, понимания законов изобразительного искусства.

Методическое руководство при обучении изобразительному искусству помогает школьнику быстрее усвоить правила построения реалистического рисунка, разобраться в закономерностях композиционного и колористического решения

задания. В результате правильно проводимого обучения школьники быстрее привыкают к самостоятельности, у них повышается интерес к знанию, к науке, рождается стремление к дальнейшему совершенствованию своих изобразительных умений и навыков.

Изобразительное искусство даёт школьникам возможность приобрести умение передавать свои мысли и представления его средствами, то есть учит пользоваться его образным языком при создании разнообразных образов предметов и явлений.

Проблемы воздействия изобразительного искусства на школьника многообразны. Их можно разделить на основные группы:

- оценка художественных и воспитательных достоинств произведений изобразительного искусства;
- определение методов воздействия прекрасным на личность школьника;
- эстетическое восприятие детьми художественных произведений;
- роль изобразительного искусства в стимулировании сил детей.

Иначе, проблемы, связанные с предметом педагогики, можно схематично представить так: произведение – воздействие – переживание – творческая реакция детей. Оценка произведений искусства не специфическая задача педагогики. Такой анализ больше присущ эстетике. Но эстетический анализ интересует педагогику вот с какой стороны. Не воспитывает и не может воспитывать произведение недостаточно художественное.

Воспитывающее значение имеют только высокохудожественные произведения. Воспитывающая идея не выполнит своего назначения, если не будет художественно реализована. Определить, насколько удачно воплощён замысел, педагогике, методике обучения изобразительному искусству помогает эстетика. Результатом такого анализа определяется выбор произведения, которое можно предложить детям.



Изучение путей воздействия искусства на детей – уже чисто педагогическая задача. На уроках изобразительного искусства педагог стремится выяснить связь между произведением и школьником как объектом воспитательного воздействия, определить результативные методы, приёмы и средства, которыми можно приблизить школьника к искусству.

Современные отечественные учёные в своих исследованиях раскрывают сложность воспитательного воздействия искусства на человека как проблему специфического соотношения добра и красоты. В работах Г.А. Бранта, А. Букова, А. Гулыги, Э. Ильенкова, М.С. Кагана и др. выявлены следующие основания для объединения искусства и воспитания:

1) Содержательный аспект. Основным объектом как искусства, так и педагогики является, прежде всего, человек. Преимущественным содержательным определителем эстетического и педагогического является моральная проблема, присутствующая в любой сфере человеческой активности. Данный компонент раскрывает прямую, видимую связь между искусством и воспитанием.

2) Целевой аспект. Сферы эстетического и педагогического имеют общее происхождение и назначение – развитие чувств, деятельности разума или, по меткому выражению Д. Дидро, «сделать добродетель приятной, порок ненавистным. Такова цель как искусства, так и нравственности».

3) Ценностно-функциональный аспект. Нравственное и эстетическое представляют собой различные проявления мира ценностей. Близость этих сфер обусловлена тем, что они выражают отношение индивидуального объекта, т.е. выносятся личностью от своего имени на основании, во-первых, сопоставления качеств оцениваемых объектов; а во-вторых, испытанного человеком чувства (эстетического наслаждения или отвращения; чувства долга или мучений совести).

Таким образом, эстетическое и этическое принадлежат к ценностно-ориентационной сфере и носят нормативный характер. Качественными критериями функционирования эстетического сознания и воспитания являются соответственно усвоенные нормы и развитый эстетический вкус, выступающие одновременно и мотивом, и регулятором, и критерием, и оценкой, и ценностью.

4) Оценочный аспект. В своём внутреннем содержании искусство имеет интегративный характер, поскольку включает как художественно-эстетические, так и педагогические ценности, поэтому любая оценка действий человека, выраженная в эстетических категориях, может быть определена и в категориях педагогических «возвышенного», «прекрасного» или «безобразного» и «низменного». И, наоборот, в произведениях искусства оценка всегда интегрируется в эстетические категории, раскрывая художественными средствами поведение человека. При этом оптимальным выражением неразрывности педагогического и эстетического является наличие единого, объективного критерия оценки (положительное – отрицательное), высшим уровнем которого выступают идеалы, имеющие характер образца или эталона.

5) Эмоциональный аспект. В художественном произведении внутреннее содержание порождает особые переживания и эстетические чувства. Ряд учёных Д.И. Говорун, Л.Д. Завьялов, Т.М. Кононенко, А.И. Фортова и др. считают, что единство эстетических чувств и переживаний вследствие воспитательных воздействий обусловлено сходством их функций (регулятивной, аксиологической, воспитательной); однородным составом переживаний (радость – печаль). Переплетение данных чувств между собой образует такие эмоционально-чувственные состояния, которые нельзя отнести ни к чисто нравственным, ни к чисто эстетическим [5:36].



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Таким образом, сохраняя свою специфику, педагогическое и эстетическое взаимодействуют друг в друга, их взаимосвязь прослеживается, прежде всего, на уровне сознания и чувств. Интенсивность взаимодействия педагогического и эстетического определяется единством проявлений и эстетических критериев. Кроме того, эта взаимосвязь выражается в следующем: чем выше уровень развития эстетического сознания, тем более для личности выступает эстетическая ценность педагогического и, наоборот, чем выше уровень усвоения регулятивных норм и принципов поведения, тем в большей мере в воспитании присутствует эстетический компонент. Следовательно, между педагогическим и эстетическим возможна не только взаимосвязь, но и взаимопереход. Глубокая внутренняя взаимозависимость воспитательного и эстетического обуславливает большие потенциальные возможности искусства не только в эстетическом, но и духовно-нравственном воспитании.

Переживания детей при восприятии произведений изобразительного искусства – педагогическая проблема. Но она не может быть разработана без учёта современных достижений психологии. Психологический анализ позволит раскрыть специфику эстетического восприятия, выяснить природу эстетического чувства, его отличие от эмоциональной реакции, которая сопутствует любому акту восприятия. Психологический анализ помогает исследовать пути формирования эстетических принципов и эстетического вкуса.

Воспринимающий произведение искусства даёт ему своё толкование, участвует в изобразительном воздействии, воспринимая гармонию красок и света. Действенность психологического отклика зависит от того, насколько сильно в художественном отношении произведение искусства.

Активное отношение детей к изобразительному искусству – условие воспитания

творческой личности. Изобразительное искусство обогащает школьника эмоционально, вдохновляет его, делает настойчивым, смелым. Настоящее искусство – порождение благородных мыслей, порывов, и потому оно побуждает дерзать.

Контакт с искусством духовно обогащает ребёнка, расширяет круг его представлений, вызывает творческое отношение к явлениям жизни, укрепляет эстетические позиции, а значит, формирует мировоззрение. Эстетическое переживание рождает ясность взглядов, вдохновение. Человек благородных мыслей стремится к совершенству.

Наиболее ярко духовное богатство проявляется в нравственной чистоте. Это одна из привлекательных черт человека. Она – результат целостного воспитательного воздействия на личность. В воспитании нравственной чистоты особенно большая роль отводится искусству. Всё прекрасное находит отражение в произведениях искусства. Они несут чистоту нравственных чувств своих творцов, сильно и облагораживающе воздействуют на всех, кто воспринимает, осмысливает, переживает.

В искусстве особенно велика роль положительных образов. Они заражают нравственными мыслями и стремлениями, вызывают сочувствие. Но воспитательное значение имеют и отрицательные черты, изображённые с определёнными намерениями и с ясно выраженной позицией автора. Они формируют критическое отношение к нарушению нравственных норм.

Искусство – неблагоприятная атмосфера для безнравственности. Плод духовного богатства, нравственной чистоты, оно содействует духовному обогащению. Общение детей с искусством – залог чистоты, нравственности их стремлений.

Заботе о духовном богатстве и нравственной чистоте детей должна сопутствовать забота об их физическом совершенстве. Искусство непосредственно влия-



яет на физическое развитие. Первое впечатление о человеке зависит от того, как он выглядит, как заботится о своей внешности, как одет: со вкусом ли, с чувством ли гармонии. Небрежность в этом направлении – признак слабого эстетического вкуса. Знакомство с прикладным искусством создаёт вкус в подборе цветов одежды, предостерегает от слепого подражания. Искусство танца развивает грациозность, раскрывает красоту жестов.

Гармоническое развитие личности невозможно без эстетической культуры. Если произведение искусства отражает тенденции эпохи и нравственные принципы, которые отвечают запросам справедливой организации человеческого общества, оно не потеряет со временем эстетической и нравственной ценности, а его творец останется признанным воспитателем прогрессивного человечества. Связь между этическим и эстетическим не следует, однако, рассматривать вульгарно. Есть воплощение прекрасного, в котором не выявлена ясно и осязаемо нравственная идея. Красота цветов нейтральна в этическом отношении. Натюр-морт далёк от нравственного воздействия. Можно предположить, что тезис о связи эстетического и этического ставится, таким образом, под сомнение. Необходимо знать, что связь между эстетическими и нравственными идеями может быть опосредованной.

Одно из высших проявлений человеческой активности – эстетическая деятельность. Мы не можем представить себе человека совершенной культуры, который не прошёл через активную эстетическую деятельность. Этот эстетический опыт необходим для того, чтобы вносить прекрасное во всякое дело, чтобы создать критерий художественности предметов и явлений окружающей действительности.

Эстетическая деятельность приводит человека в состояние наивысшей активности. Благодаря ей раскрываются и развиваются дремлющие творческие силы. Исследования в этой области показыва-

ют: когда дети рисуют, лепят, создают изделие, поют, читают стихи, танцуют, они не только вникают в особенности этих видов искусства, но и успешно развивают все свои способности.

Эстетическая деятельность создаёт интенсивное отношение к работе, творческий подход к поставленной задаче. Активизируется волевая сосредоточенность, с большой эмоциональностью проявляются настойчивость, упорство. Всё это воспитывает личность.

Любая школьная программа по искусству должна быть ориентирована на становление духовного мира ребёнка, на развитие его эстетического восприятия мира, творческое самовыражение, формирование интереса к жизни через увлечение искусством. Методические материалы к программам по изобразительному искусству, созданные под руководством Б.М.Неменского и В.С.Кузина, раскрывают перед педагогом широкие возможности для работы в соответствии с современными требованиями, которые предъявляются к учебному процессу педагогической наукой.

Данные программы используют взаимодействие искусства на растущего человека. Они направлены на воспитание в нём тех качеств, которые необходимы для ответственного существования его в мире, на приобщение ребёнка, подростка, юноши и девушки к духовному, эмоциональному опыту, заложенному в искусстве народов земли, через собственное творчество и создание художественных образов.

Методика преподавания изобразительного искусства разработана в результате апробирования программ. Она определяет конкретные пути художественного развития школьников в процессе комплексного воспитания, которое осуществляется в ходе приобщения к красоте родной природы, окружающей действительности, духовным ценностям искусства, а также в процессе овладения детьми целым рядом навыков в области изобразительной, конструктивной, декоративной деятельности.



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Большое значение авторы методик придают комплексному воздействию разных видов искусства (пластические искусства, музыка, литература) на сознание ребёнка, что способствует формированию эмоциональной отзывчивости школьников на нравственно-эстетическое содержание окружающей действительности и искусства.

Занятия, на которых осуществляется принцип взаимодействия искусств, развивают воображение, образное мышление детей, воспитывают заинтересованного зрителя (слушателя), способного воспринимать и оценивать мастерство художника, отучают детей от бездушного поверхностного потребления информации. Однако учителю изобразительного искусства, опирающемуся на взаимосвязь искусств, не следует забывать, что каждое искусство имеет свой особый метод передачи содержания, свой особый выразительный язык, подменять который один другим на уроке нельзя.

В основу преподавания изобразительного искусства в школе следует включать следующие элементы содержания образования:

1. Опыт эмоционально-ценностных отношений.
2. Опыт творческой деятельности.
3. Способы деятельности (умения, навыки).
4. Знания (о природе, истории, культуре, способах деятельности).

Если главной целью художественного образования является развитие у детей эстетического отношения к жизни, становление их духовного мира, то к более частным целям относятся формирование интереса к жизни через увлечение искусством, развитие у школьников способностей восприятия искусства и потребности в общении с ним, накопление опыта полноценного художественного творчества, способствование развитию художественно-образного мышления, воображения, творческого отношения к жизни, что для некоторых детей станет началом про-

фессионального пути. Такое понимание должно определять единые принципы и методы преподавания любых художественных дисциплин, выражающиеся в специфических особенностях языка и материала конкретных видов искусства.

Педагог должен учитывать специфику восприятия детьми искусства и действительности, чтобы приблизить школьников к пониманию таких ёмких понятий, как Родина, добро и зло, сочувствие, материнство, мудрость старости. Эти понятия осмысливаются детьми на примере близких им жизненных ситуаций, любви к своим близким, дому, природе, через раскрытие проявлений добра в любимой сказке или произведении искусства.

Важно развивать у школьника стремление познавать, совершенствоваться в действии, извлекать разнообразные переживания, в том числе и неизведанные, вступая в контакт с миром.

Такому развитию будут способствовать такие условия:

1. Ориентация на актуализацию категорий (понятий) – общение с детьми организовывать так, чтобы они наслаждались самим открытием в себе возможностью поделиться своими знаниями, осознавать, что они в себе это сами открыли. Детям приоткрывается мир в его целостности и многообразии: как мир четырёх миров – «Природы», «Культуры», «Других», «Себя самого».

2. Опора на детскую субкультуру. Взрослые ориентируются на ценности и нормы самих детей, рождается соустремлённость детей и взрослых в общении. Педагогу надо осваивать новые формы общения.

3. Открытость воспитывающего взрослого детям. Взрослый интересен детям сам по себе как носитель «взрослых» видов деятельности, своей устремлённостью к познанию, творчеству, переживаниям. В инновационной модели образования есть место возможному самовыражению взрослого в значимых для него лично видах активности.



Работы отечественных и зарубежных специалистов свидетельствуют, что художественно-творческая деятельность выполняет терапевтическую функцию, отвлекая детей от грустных, печальных событий, обид, снимая нервное напряжение, страхи, вызывает радостное, приподнятое настроение, обеспечивает положительное эмоциональное состояние каждого школьника, даёт возможность проявить себя, реализовать свою активность без давления со стороны взрослого.

Ни один школьный предмет не может заменить великую силу искусства в формировании духовных, нравственных качеств личности, в самопознании, самооценке, самовоспитании и саморазвитии, вне искусства не прорастает ни интеллект поколений, ни ассоциативное мышление, ни благотворная самоирония, ни отважная интуиция, ни внутренняя свобода, вне которой нет творчества.

Особая роль на современном этапе развития общества отводится народному искусству, его влиянию на формирование у школьников творческого отношения к своему труду посредством освоения огромного мира духовного опыта народа.

Декоративность, выразительность цвета и пластики, узорчатость орнамента, разнообразие фактур материалов – характерные особенности произведений народного прикладного искусства, которые созвучны эстетическому чувству, восприятию и пониманию детьми. Как в произведениях народного искусства, так и в творчестве детей всё радостно и красочно.

Народное искусство поэтизирует жизнь. В создании особой формы бытовых предметов, в их украшении мастера используют образы живой природы, тесно переплетая сказочные образы и образы, придуманные художником, фантазия и традиционные приёмы воплощения замысла.

Веками народ в своём искусстве – в песнях, сказках, былинах, народных празднествах, танцах и предметах быта – стремился в художественной форме выразить своё понимание жизни, природы мира. В

этом и раскрывается самобытность его культуры. Характерной чертой национальной культуры являются процессы взаимовлияния и взаимообогащения искусства различных наций и народностей. В народном искусстве до нас доходит живой голос истории, голос культуры предшествующих поколений. Через эти вещи дети постигают истоки, богатую историю национальной культуры, душу народа.

В исследованиях М.А. Некрасовой на методологическом уровне определена роль народного искусства в культуре, раскрыты законы его развития, выявлена система понятий, связанных со спецификой народного искусства как особого типа художественного творчества [1:11].

Там, где нет уважения к культуре, не может быть и уважения к свободе: там проявляется губительное высокомерное отношение ко всему неординарному. Декоративно-прикладное искусство является почвой и основой любой национальной культуры, от него тянутся нити ко всем видам художественной деятельности людей. Декоративно-прикладное искусство выступает наравне с другими видами искусства как один из способов художественного освоения человеком мира.

В школе на уроках эстетического цикла решаются вопросы формирования ценностных ориентаций школьников через приобщение к народной культуре. Именно на этих уроках можно показать школьникам включение изделий художественного ремесла в целостную философию жизни человека и приобщить их к мудрости и красоте народного мастерства, к нравственным ценностям своей Родины. Целью развивающего обучения на уроках изобразительного искусства является организация творческого воображения, эмоциональной отзывчивости школьников, их умения оценивать и строить жизнь по законам красоты [4:110].

Этому способствует вся система организации учебно-воспитательного процесса в школе, широкий аспект задач по



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

эстетическому и художественному развитию детей, включающих, с одной стороны, умело организованное восприятие детьми произведений изобразительного, декоративно-прикладного искусства, с другой – непосредственное их участие в самом процессе творчества.

Используя силу воздействия искусства на человека, преподаватель изобразительного искусства имеет богатые возможности для широкой и разносторонней учебно-воспитательной работы с детьми в общеобразовательной школе. Преподавание изобразительного искусства должно ставить перед школьниками ряд учебных задач, которые углубляют и обогащают представления об окружающей действительности. Перед детьми раскрывается закономерность строения форм природы, гармоническая слаженность конструктивного строения формы, разнообразие и красочность окружающей действительности.

В беседах по искусству педагог знакомит школьников с основными выдающимися произведениями изобразительного искусства, учит разбираться в их художественных качествах, понимать композиционные и колористические решения произведений, раскрывает взаимосвязь идейного содержания и художественных средств выражения.

Чтобы произведения искусства стали увлекательными для детей, надо научиться понимать их. Научить понимать язык художественных средств – это и означает научить оценивать произведения, следовательно, развивать эстетический вкус. Надо учить «читать» произведение искусства, показывать шаг за шагом, как художественным языком выражается идея художника и как, добываясь полной гармонии содержания и формы, он создаёт произведение неповторимое и совершенное, которое может служить образцом прекрасного, раскрывать, что такое искусство, как оно отражает действительность и каков

его специфический художественный язык. Дети познают художественный язык, художественные приёмы произведений искусства. У каждого вида искусства эти приёмы, этот язык свои, особые. Чтобы помочь школьникам овладеть пониманием изобразительных средств, надо показать им специфику художественного языка различных видов изобразительного искусства. Первое серьёзное знакомство с искусством может произойти только на классических произведениях русских и зарубежных художников или лучших произведениях отечественного искусства.

Только в художественной среде появляются и формируются люди, способные широко и свободно мыслить, способные создавать культурные ценности, остающиеся в веках. Даже если человек работает в сфере науки, наличие в нём каких-то художественных талантов особенно подчёркивает его незаурядность.

Литература

1. *Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г. А. Горовской. – М., 2000. – 272с.; ил. – (Воспитание и доп. образование детей).*
2. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М., 2001. – 512 с.*
3. *Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для высш. учеб. заведений: Кн. В 2 кн. – М., 2001. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.*
4. *Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-ов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М., 2000. – 250 с.*
5. *Таранова Е.В. Артпедагогика: основания, сущность, технология: монография / Е.В.Таранова – М., 2006. – 180 с.*



Сведения об авторе

Тарасова Надежда Яковлевна – ст.
преподаватель кафедры изобразительно-

го искусства ГОУ ВПО СГПИ. В сферу научных интересов входит исследование в области обучения детей изобразительному искусству. Издано учебно-методическое пособие «Учим детей рисовать».

* * *



ТРИ ПРИНЦИПА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.В. Козырева

В условиях перестройки и демократизации всех сторон нашей жизни коренные изменения должны коснуться и педагогики. От реальной идейной и теоретической инициативы педагогики в ее традиционных областях (школа, среднее специальное заведение, вуз) и в областях «латентного воздействия» (везде, где так или иначе, осуществляется процесс воспитания, обучения, повышения квалификации) зависит то, насколько ожидаемые перемены останутся в форме произнесенных пожеланий или дадут, наконец, долгожданное новое качество – всеобщий сдвиг в сторону личной ответственности и творчества. Появление нового качества сознания педагога может возникнуть лишь в социально-творческой атмосфере, и именно тогда, когда директивной, т.е. сформулированной вне сферы педагогического процесса, останется только высшая цель для педагогики – это воспитание свободомыслящего и гармонически развитого гражданина страны. Частные же, но теоретически и практически сложные и емкие пути вывода молодого человека на уровень адекватного развития с необходимостью должны быть отданы инициативе и компетентной ответственности специалистов-педагогов и гуманистически настроенных ученых, реально и содержательно участвующих в процессе образования и воспитания. До тех пор, пока содержательная деятельность педагога будет осуществляться по инструкциям, а ее результат оцениваться административно, о подлинном творчестве не может быть и речи, ибо творчество и демократизация возможны лишь в условиях, реально включенных в деятельность свободы, инициативы, доверия и ответ-

ственности. Судя по многочисленным обсуждениям (радио, телевидение, печать), у педагогической общественности и в среде ученых гуманитарных направлений (педагогов, психологов, филологов, искусствоведов, историков) создалась содержательно-смысловая готовность к восприятию идей и принципов новой педагогики. Очевидно, что не имеет существенного значения, в области, какой педагогики (общей или специальной) будут разработаны новые принципы, важно насколько они приемлемы и реальны в конкретных формах практической деятельности.

Трудности роста художественной личности в области музыкального искусства, проблемы, возникающие в отношениях между педагогом и учеником, произведением и учеником, учеником и слушательской аудиторией, свидетельствуют о том, что сложившаяся практика воспитания, развития и обучения не составляет необходимого единства в своем воздействии на становящуюся личность музыканта-ученика. Преобладание внешних мотивов успеха над внутренними, а планомерно-количественных показателей над содержательными приводит и педагога и администрацию к «защитной» деятельности, к отстаиванию чести класса, школы, традиции, а это в свою очередь ослабляет творческие возможности и педагога и ученика. И хотя существуют серьезные достижения советской музыкальной школы и признание ее на международной арене (что относится к высоким достижениям и индивидуальной музыкальной педагогики), однако этот факт выдающегося успеха многих советских композиторов и исполнителей не может восприниматься как реальный результат действий музыкально-художественной педагогической системы. Необ-



ходимо учитывать при этом, что часто широкое признание получают музыканты, чья одаренность легко диагностировалась еще до систематического музыкального обучения, а одаренные педагоги-музыканты оформили этот дар [4:29].

Очевидно, что этот результат неоднозначен, поскольку на современном этапе развития музыкальной педагогики, когда музыкальное образование представлено широкой сетью учреждений, с неизбежностью проявляют себя два фактора: отсутствие высокой одаренности и ярко выраженного таланта у значительной части студентов и учащихся в профессиональных музыкальных заведениях; отсутствие у многих музыкантов-педагогов ясного понимания особенностей личностного и художественного развития музыкантов-учеников.

Похожее положение существует и в других областях педагогики искусства. Иначе говоря, потеря элитарности (т.е. содержательной и ценностной обособленности) педагогики искусств уже случилась. И это произошло потому, что нарушился баланс между нравственным и духовным статусом становящегося и развивающегося человека в искусстве, с одной стороны, и содержанием художественно-педагогического процесса – с другой. Еще раз укажем, что факты существования высоких социальных и художественных результатов в области искусства не меняют дела. Ведь социально признанный высокий художественный результат объективен в своих внешних формах (общественной, социокультурной). Эти формы, составляя область внешней мотивации для большинства музыкантов-педагогов, не могут изменить суть их подхода к ученику внутри художественно-педагогического процесса. Высокий художественный результат был получен благодаря творческим способностям художника, основанных на уникальных личностных способностях, которые не могут обобщаться и ассимилироваться педагогической практикой. Они существуют в исто-

рии музыкальной педагогики и исполнительства как цепь уникальных взаимодействий (выдающегося педагога и выдающегося ученика) [3:87].

Кроме того, и сам методически насыщенный опыт не передается в необходимой полноте, что приводит к девальвации значения музыкально-педагогической профессии. Едва ли не всякий, получивший высшее музыкальное образование, является специалистом-профессионалом в области музыкальной композиции, исполнения или теории. Но далеко не каждый музыкант-исполнитель, движимый больше смелостью, чем умением, и так или иначе начинающий практиковать музыкальную педагогику, может учить одному из сложнейших видов искусств. Результатом такой работы являются чаще всего разочарованные в музыке дети, подростки, а порою и взрослые студенты.

Концептуально подход базируется на трех генерализованных принципах.

Принцип первый. Точкой отсчета в педагогическом процессе является личность ученика, но не музыкальное произведение, не учебный предмет, не собственные заботы педагога о своем авторитете или значении музыкальной культуры.

Мы подчеркиваем еще и то, что, говоря о личности ученика как центральном моменте художественно-педагогического процесса в его отдельной фазе – уроке, мы имеем в виду не столько то, что его выделяет, индивидуализирует, обособляет от мира, сколько то, что его с этим миром объединяет на значительной высоте.

Педагог в диалогическом общении предполагает будущее развитие ученика, он как бы «авансирует» его, допуская и даже воспитывая равноправие с собой. И общение ученика с музыкальным произведением педагог организует на основе равновеликости, ибо ценность музыки велика, а величина постигается с определенной дистанции (временной, пространственной и личностной). Чаще всего у ученика еще не развит личностный подход к искусству; у него пока не раз-



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

виты способности, мал жизненный опыт, отсутствуют собственные приемы и способы работы. Вот тут-то и может проявиться и состояться педагог, если: а) он обладает возможностью увидеть черты и способности ученика, зародыш его эстетической позиции, соединимых с «равновеликостью» музыкального художественного произведения (это талант педагога); б) он умеет включить жизненный опыт ученика в его актуальные отношения с миром (хотя бы на уроке), новые будущие ученические свойства, способности и мастерство, внушить ученику его ученическую концепцию исполняемого произведения (это творчество и мастерство педагога); в) он искренне желает сориентировать на ученика все свои усилия на уроке, жертвуя своим временем, энергией, волей, зачастую в ущерб своему социальному утверждению, своим произведениям, своим выступлениям и т.п. Общаясь таким образом с учеником, педагог как бы не умеет другим путем находить полноту содержания деятельности и собственного роста (нравственность педагога).

Подлинное же положение дел в этой области состоит в том, что мировая музыкальная культура в процессе выявления своих произведений так же зависит от характера, интенсивности и развитости отношений учитель – ученик, как и сами эти отношения, могут сложиться и быть жизненно зависимыми от художественно-культурного контекста (от существования музыкальной культуры). При этом центром педагогического процесса является ученик, а не музыка, ибо ценностный статус того или иного музыкального произведения, как правило, известен. Когда же точкой отсчета (а не средой обитания, не контекстом) является музыка в виде отдельных своих произведений, то это может происходить только из-за невнимания к развитию личности ученика. И тогда цель «гармонического развития личности через музыку» становится дидактической, внеш-

ней, а потом и вообще перестает быть целью, уступая место количественной стороне дела: числу «пройденных» и исполненных произведений [4:102].

Надо еще добавить, что в традиционной педагогике выдвижение музыкального произведения на центральное место в иерархии целей было причиной и следствием определенного способа отношений – авторитарного. Парадоксально, но авторитарность сохранялась независимо от окраски отношений. «Жесткий» и «мягкий» педагог по сути оба были авторитарны, т.е. стремились к авторитету по положению, и работать могли только при этом условии. Если за плечами педагога имелся значительный художественный багаж, его авторитет казался оправданным. Если же он с самого начала в своей музыкальной деятельности только преподавал, и исполнительская практика была незначительной, то он был вынужден (при установке на добросовестность) чем-то компенсировать отсутствие опыта. Чаще всего – увлечением методической стороной работы. Но так или иначе не подвергался сомнению сам статус педагога как главного, первого, опытного, умелого и знающего по положению (т.е. внешне, на уровне формального авторитета должности).

Показывая ученику приемы и способы (не умея создать условия для того, чтобы ученик сам их сконструировал), педагог, по сути дела, навязывает ученику новые обязательства, за которые тот вынужден отвечать, не понимая их места в своем творчестве и снова попадая под осуждение. Педагогу при этом не приходит в голову осуждать себя, а именно это и есть отсутствие рефлексии и личностного развития [5:89].

Чтобы подойти к изложению второго принципа новой педагогики, необходимо еще одно рассуждение. Рост музыканта-ученика в процессе постижения музыкальных произведений представляет собой сложную специфическую картину. В связи с тем, что каждое новое произведение начинается для ученика с неофор-



мленного этапа и представляет собой размытую картину того музыкального образа, который в дальнейшем в результате большой работы приобретает определенность целого, а также в связи с тем, что исполнение художественного произведения требует от человека своего рода идентификации, уподобления той его форме или тому этапу разворачивания формы, который он способен воссоздать (а на начальном этапе освоения музыкального произведения ученик-музыкант воссоздаст, как мы уже указали, размытую неопределенную картину) музыкальное произведение как художественное целое должно (соответственно личности ученика-художника-музыканта) находиться на начальной точке развития [4:132].

Таким образом, второй принцип новой педагогики можно сформулировать так: личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога. Другие позиции педагога: наставник, руководитель, авторитетный специалист, репетитор, режиссер-постановщик репертуара и т.д. – оказывают оперативную и случайную помощь, но чаще всего приводят к разделению обучения и воспитания и не могут содействовать организации продуктивного диалога музыканта-ученика с музыкальным произведением.

Третий принцип, связанный с двумя первыми, в общем плане может быть выражен так: содержанием образования в сфере искусства является не освоение информационно-знаковых сторон его произведений, а воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, окружающим, к самому себе.

Общий подход, лежащий в основе этого принципа, состоит, в частности, и в том, что наше общество не может устроить такое положение дел, при котором выпускник вуза будет только специалистом-профессионалом, т.е. он будет эрудированным в области музыки, будет владеть музыкальным инструментом, уметь

анализировать музыкальные произведения с точки зрения его формы, уметь иллюстрировать свои выступления. Он должен быть еще и художником, гражданином, т.е. человеком, ответственным за эстетическое и нравственное воспитание своего поколения. В рамках указанного третьего принципа новой педагогики необходимо обозначить позицию ученика-музыканта по отношению к музыкальному произведению. Ранее мы упоминали о равновеликости музыканта музыкальному произведению, предполагающей своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. В добавление к этому представляется необходимым преодоление в рамках обучения исполнительскому искусству взгляда на музыку как на «предмет занятий», «учебную дисциплину». Основой гуманистического подхода является разрабатываемый с 50-х гг. в системе советских гуманитарных наук новый подход к проблеме «человек – мир» [1:94]. Суть его в переживании непрерывной связи и зависимости человека от мира и мира от человека.

Еще раз обратившись к музыкально-педагогической практике, можно сказать, что успешное постижение музыкального произведения, его удачная интерпретация учеником – лишь частный случай музыкально-художественного развития. Но частный случай до тех пор, пока факторы, обеспечивающие эстетическое качество (фразировка, характер звучания, взаимоотношение темпов и кульминации – форма и т.п.), подсказываются педагогом. Художническое отношение к музыкально-звуковой реальности становится необратимым только с момента создания творческой ситуации на каждом этапе отношения с произведением [4:72]. Творческое сознание ученика заключается не в его умении быстро схватывать замечания педагога, а в том, что он, находясь в диалогическом отношении с педагогом, с музыкальным произведением, приобретает личностный способ



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

отношения к последнему. Ученик оказывается способным создавать субъективную эмоционально-образную программу как порожденную им форму существования музыки. Предполагается, что этим моментом и отмечается начало художнической самостоятельности.

Литература

1. Арсеньев А.А. *Проблема цели в воспитании и образовании // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1980. – С. 54–118.*

2. Мелик-Пашаев А.А. *Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981. – 96 с.*

3. Николаев Л.В. *Несколько слов об исполнении // Советская музыка. – 1935. № 7–8. – С. 112.*

4. Ражников В.Г. *Партитурная транскрипция // Вопр. психол. – 1980. – № 1. – С. 137–141.*

Сведения об авторе

Козырева Инесса Валерьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры хорового дирижирования ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 10 статей. Сфера научных интересов – исследования в области хорового дирижирования.

* * *



ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ДИРИЖЕРА ШКОЛЬНОГО ХОРА

Е.С. Толстокоров

Наше время ставит перед школой все новые и новые задачи, часть из которых была незаслуженно забыта. Возвращение к ценностям таким, как патриотизм, духовность требует поиска все новых и новых форм их развития и формирования. Основная часть такой работы приходится на уроки эстетического цикла, которые призваны не только соответствовать времени и отдавать должное современным молодежным вкусам и течениям, но и противостоять тому, что «калечит души и сердца детей», что в угоду наживы и пошлой развлекательности приносят нам средства массовой информации. Велика и поистине неисчерпаема роль уроков музыки в формировании музыкальной культуры как части общей духовной культуры человека и общества в целом.

Теория и методика школьного музыкального образования в последнее время пополнилась огромным числом интересных альтернативных и авторских программ (Н. Терентьевой, Л. Куприяновой, И. Коншиной, М. Красильниковой, Е. Критской, Г. Сергеевой, Л. Школяр и др.), интенсивно работает ИХО РАО под руководством Л. В. Школяр и кафедра теории и методологии музыкального образования (зав. кафедрой, профессор Э. Б. Абдуллин), вышли в свет учебники и учебные пособия для студентов музыкально-педагогических факультетов; проводятся различные конкурсы и фестивали, не смолкают споры между сторонниками традиционного музыкального образования и приверженцами педагогики искусства. Нет такого музыкального факультета в нашей стране, который не внес

что-то свое новое и интересное в систему подготовки учителя музыки, отвечающую требованиям и веяниям нашего времени. Но состояние преподавания музыки в школе все еще не удовлетворяет ни педагогическую общественность, ни родителей, ни самих учителей, ни школьников.

Решающее значение в улучшении положения в деле массового музыкального образования, на наш взгляд, имеют не только и не столько разного рода программы или «новые подходы» в музыкальном образовании, сколько личность самого учителя, его готовность к профессиональной деятельности.

Приоритетными профессиональными качествами учителя музыки Э. Абдуллин и Е. Николаева называют музыкальность, любовь к детям и эмпатийность, профессиональное мышление и самосознание, артистизм, креативность, личностную профессиональную позицию.

Профессиональный и личностный багаж учителя музыки, его духовный, культурный, нравственно-эстетический облик складывается из комплекса психолого-педагогических и специальных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления музыкально-педагогической деятельности.

Проблема музыкально-творческой деятельности детей освещалась в работах Л.С. Выготского, Б.В. Асафьева, Л.Я. Брюсовой, П.Л. Гродзенской, Б.Л. Яворского и др. Вопросы развития музыкально-эстетической культуры учителя через разнообразные виды музыкальной деятельности отражены в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалева, Л.В. Школяр и др.

Основными видами музыкально-художественной деятельности учащихся на



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

уроках музыки являются: информационный, практический, творческий, а следовательно, на такую работу с детьми должны быть направлены усилия педагогов высшей школы, готовящих будущих учителей музыки.

С этих позиций рассмотрим возможности предметов «Хоровое дирижирование» и «Хоровой класс». Дирижерская деятельность сродни деятельности педагогической и воспитательной, поскольку проявляется в эмоционально-коммуникативной сфере в стадии общения, взаимодействия, важнейшей движущей силе творчества дирижера, педагога, режиссера. Существующая общность между дирижерским, режиссерским и педагогическим процессами заключается в целях и содержании их профессиональной деятельности.

Современная педагогическая наука выделяет в качестве основных педагогических способностей дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, организаторские способности. Все перечисленные качества подразумевают наличие суггестивных (от латинского *suggestio* – внушение) и адаптивных (от латинского *adaptatio* – приспособление) качеств личности, которые в процессе коммуникации во многом определяют степень проявления других качеств. Процесс управления коллективом невозможен, без общения, способы которого весьма разнообразны. В современной психолого-педагогической науке педагогическое общение определяется как взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности.

Общаясь с хором, дирижер пользуется исполнительским показом, речью и неречевыми средствами общения (облик, жесты, мимика, интонация). Используя в своей работе речь, дирижер осуществляет информационную, выразительную, волеизъявительную сторону общения [4:45].

Здесь прежде всего, нужно помнить о том, что психологической природе восприятия соответствует речь ясная, краткая, образная, эмоциональная. Многословие дирижера, как правило, вызывает негативную реакцию хора, особенно если слова не подкрепляются убедительными показами или произносятся в раздражительном тоне. Верно найденный тон общения – половина успеха в достижении контакта с аудиторией. Для активизации интереса и развития коммуникативных связей большое значение имеет образность речи, ее интонация (тон речи, ее ритмико-мелодическая характеристика, чередование повышений и понижений голоса).

В свое время Д. Б. Кабалевский говорил о неделимом сплаве музыки и слова, о неделимости мыслей и чувств, ума и сердца народа, создававшего народные песни. Интонационная общность этих двух видов искусства рождается мыслями и чувствами человека и служит для общения людей друг с другом. Поэтому можно говорить о том, что на уроках музыки интонационная выразительность речи учителя способна совершенствовать пение детей, активизировать их певческую деятельность. Здесь имеется в виду поэтическая, образная речь, которая не только сообщает что-то, но воздействует на чувства человека своей образностью.

Такие средства художественной речи учителя, как метафора, олицетворение, слова-символы, гипербола помогут в работе не только над художественным образом, но и в овладении вокально-хоровыми навыками.

В специальной литературе не раз упоминалась сказка Е. Пермяка «На все цвета радуги» для знакомства и овладения тембрами человеческого голоса, о его возможностях говорит и повесть И. Тургенева «Певцы». Множество примеров словесного описания впечатлений от пения, музыки можно найти на страницах книг К. Паустовского, Д. Гранина, поэтов серебряного века и многих других писателей и по-



этов. Накопление таких примеров должно осуществляться в классе хорового дирижирования уже с первого курса.

Музыкально-исполнительские знания, умения и навыки учителя музыки помимо владения инструментом и голосом пополнились в настоящее время музыкально-пластическим музицированием. Данный вид деятельности все чаще встречается на уроках музыки, дополняя и обновляя арсенал имеющихся методов интонационного постижения музыкального произведения, а также сценической интерпретацией музыкальных произведений, которая дает учащимся возможность многообразного проявления своих творческих способностей.

Занятия хоровым дирижированием на факультете искусств должны готовить студентов к такой работе со школьниками. Для этого необходимо, чтобы студенты, обращаясь к школьной песне, видели в ней источник художественного развития детей, могли передать в дирижерском жесте пластическое выражение художественного образа, мелодической интонации, чтобы разучиваемая песня, даже при отсутствии нотной записи, стала для детей «видимой», а главное, понятной и близкой без теоретических объяснений. Подобная работа со студентами помогает им осмысленнее использовать свой дирижерский аппарат, почувствовать богатые возможности воплощения в жесте замысла авторов музыкального произведения, облегчает процесс технического освоения дирижирования, будит творческую фантазию, воображение, мышление.

Дирижер говорит на языке жестов. В своей знаменитой книге «Маски и душа» Ф. И. Шаляпин писал: «Жест есть не движение тела, а движение души, возникающий независимо от слова, выражающий ваше чувство параллельно слову ... жестом при слове можно рисовать целые картины».

Большинство видных дирижеров сходится на том, что жест в своем внешнем проявлении является результатом лично-

стного отношения к произведению. Для нас особенно важно мнение И. Хабарова: «Если же внимание руководителя преимущественно направлено на формирование движений, то именно они, вольно или невольно, становятся доминирующим центром его деятельности. В результате техническая сторона незаметно превращается в самоцель... Так утрачивается ни более, ни менее, как верное чувство неопределенности художественного процесса» [1:78]. Таким образом, задачи преподавания дирижирования переплетаются с задачами вокально-хоровой работы с детьми в общеобразовательной школе. Теперь можно говорить о том, что любой учебный материал для учащегося школьника и для студента должен быть направлен на его художественно-образное постижение. К этому призывала Л. Горюнова в статье «Пение как состояние души»: «... необходимо идти не от теоретической закономерности тяготения интервалов, звукорядов, аккордов, а от того настроения, образно-содержательного «заряда», который несет в себе данный интервал или интонация в музыкальном высказывании композитора». Важно помнить, что «любой момент хорового исполнения должен проявлять себя как художественное явление, как образ. А так называемая работа над технической стороной должна выступать как рождение вариантов разного видения художественного образа» [2].

Неречевые средства общения (жест, мимика, интонация, манера держаться) – немалый вклад в установлении контакта с хором. Мимика дирижера выполняет особую функцию – служит индикатором эмоциональных проявлений, тонким регулятивным «инструментом» общения. Нередко на хоровой репетиции взгляд учителя действует гораздо сильнее, чем беседа.

В арсенале технологических решений преподавания искусства в школе существуют методы, направленные на активизацию восприятия художественного образа музыкального произведения. Это



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

методы эмоциональной и художественно-педагогической драматургии (Э Абдуллин, Л. Предтеченская). Между тем существующая практика показала, что студенты и начинающие педагоги не готовы к такой деятельности, не владеют умениями и навыками сценариста, режиссера, постановщика, необходимыми для создания урока, близкого по своим художественным качествам к уроку музыки как уроку искусства, раскрывая музыку как «некое явление в мире». Причина этого видится в отсутствии четкой ориентации будущего учителя музыки на использование существующих интеграционных методов в курсе специальных дисциплин, в направленности учебных предметов на формирование готовности к интегративной художественно-педагогической деятельности, которая помимо повышения эффективности обучения, способствует становлению всесторонне развитой личности самого педагога, обеспечивает широту его жизненного и профессионального кругозора.

Не будет открытием, если мы обратим внимание на близость деятельности педагога-музыканта и приоритетных качеств его личности с такими же показателями у актеров и режиссеров. Исследователи уже с разных позиций неоднократно раскрывали эту близость и указывали на необходимость и положительные результаты использования тех или иных методов при подготовке школьного учителя вообще и учителя-музыканта в частности. Между тем на практике такое единение встретишь крайне редко. На наш взгляд, причина заключается в том, что получаемые детьми музыкальные впечатления вне школы через СМИ намного богаче и интереснее для них в силу своей развлекательности и зрелищности. Поэтому интерес к музыкальному искусству у детей часто возникает не в результате уроков музыки, а через «шоу-диско-течное» воспитание вне школы, яркое и красочное, но достаточно далекое от настоящей музыкальной

культуры. Современный учитель-музыкант должен находиться в постоянном поиске таких средств приобщения школьников к музыкальному искусству, которые были бы адекватны получаемым ими извне впечатлениям, с одной стороны, а с другой – способствовали бы формированию вкуса, потребности в общении с высоким искусством.

«Вузовская музыкальная педагогика, – пишет С. А. Старобинский, – владеет приемами развития у будущих педагогов музыкального слуха, а также инструментальной, вокально-хоровой, дирижерской техники и т. д., но этого нельзя сказать о воспитании у учителя актерских и режиссерских качеств. Многократно приходилось наблюдать, как имеющие сформированный профессиональный аппарат выпускники педвуза, хорошо владея голосом, играя и дирижируя, а то и танцуя, не могли только одного – «сделать» урок.

Участие в театральном действии дает такую возможность. Поэтому в систему подготовки студентов к музыкально-художественной деятельности важным звеном может стать интегративный курс «Хоровой театр», который синтезирует в своей структуре все виды и способы музыкально-художественной деятельности, обеспечивая тем самым наиболее эффективные возможности для развития навыков и умений будущего учителя музыки, знакомит его с увлекательной, интересной для молодежи формой хорового исполнительства, творчески раскрепощает, будит творческую инициативу. Авторская программа хорового театра была опубликована в №3 журнала «Искусство в школе» за 2003 г.

В сочетании со словом в таком жанре музыкального искусства, как песня, где слово, по выражению К. Станиславского, – «что», а музыка – «как», создается синтетический образ, в котором музыка обогащает поэтический текст песни, делает его более выразительным и возвышенным. Музыка и слово подсказывает учителю-режиссеру то или иное дей-



ствие, которое в свою очередь, делает это действие наглядным, более выразительным и приближенным к жизни.

Кстати о том, что приобретает или теряет произведение, когда его инсценируют, можно наглядно убедиться, исполняя, например, пьесу П. И. Чайковского «Баба Яга» сначала на фортепиано, потом хором, а затем с театральным действием.

Работая над хоровым спектаклем или инсценировкой песни, студенты делают для себя неожиданные открытия, такие, как открытие, сделанное в результате исполнения русской народной песни «Степь, да степь кругом». Написанная в мажоре, она заставляет задуматься над тем, почему трагическая ситуация стихотворного текста решена таким образом. Режиссерское решение песни (картина деревенских посиделок с внутренним ожиданием и беспокойством о близком человеке, надеждой на благополучное его возвращение. И эта надежда сбывается!) приводит к открытию того, что в песне сокрыта извечная надежда человека на лучшее. Для русского человека это особенно характерно. Исполненная в таком ключе песня приобрела новое звучание, раскрыла новые ее грани, заставила задуматься над тем, что не всегда однозначно то, что лежит на поверхности.

Музыкальная педагогика уже давно рассматривает урок музыки как произведение искусства, которому нужен сценарий и режиссура. В музыкально-педагогической литературе вопросы режиссуры урока связывались с необходимостью выстроить художественную деятельность учащихся на уроках музыки по единому сценарию общения и поведения учителя (А. Ершова, В. Букагов, Е. Куликович и др.).

Широко известна аналогия, которая проводится между работой школьного учителя и режиссером. Соотношение «режиссер – актер» и «учитель – ученик» равнозначно по своим целям и задачам.

Режиссер-руководитель – «публичный человек», он, как и учитель и дирижер, стоит перед классом, хоровым кол-

лективом (труппой). У них одна задача – завоевать и удержать внимание, вызвать искреннюю заинтересованность материалом и, наконец, перейдя барьер условности, выйти на дорогу творчества, на учение с увлечением. Наблюдение показывает, что многим педагогам не хватает уверенности, и здесь причина не в образованности, а скорее в незнании законов внимания, в некоторой закомплексованности. И тут на помощь приходит театр, который веками вырабатывал свои законы и секреты.

Для большей убедительности приведем несколько примеров. Прежде всего, напомним слова К. С. Станиславского: «Обыкновенно при создании атмосферы дисциплины хотят добиться ее сразу во всей труппе, во всех частях сложного аппарата театра. Для этого издают строгие правила, постановления, взыскания. В результате добиваются внешней формальной дисциплины и порядка. Никогда это не делается сразу, как всегда этого хотят добиться одним махом. Такая торопливость и нетерпение заранее обречены на провал. Подходите к каждому человеку в отдельности. Сговорившись с ним, а, сговорившись и хорошо поняв, чего нужно добиваться и с чем нужно бороться, будьте тверды, настойчивы, требовательны и строги».

Не правда ли, свежо и актуально, а главное очень похоже на ситуации, возникающие на уроках и имеющих место в современной личностно ориентированной педагогике? Ведь каждый раз, то есть каждую репетицию (урок), перед режиссером (учителем) стоит одна главная задача – создание творческой атмосферы. Подобная задача с особенной остротой стоит и перед учителем музыки. И в том, и в другом случае результат – не цель, а скорее средство, средство для формирования творчески активной личности.

Сохранить увлекательность певческого искусства, хорового пения в общеобразовательной школе, активизировать данный процесс, избегая «натаскивания»



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

детей и утомительных «отработок», помогает художественно-синкретический метод, когда учитель «при необходимости что-либо подправить в пении детей не просто говорит «еще раз» и т.п., а изъясняется языком искусств, облекая учебные вокально-хоровые задачи в художественную форму, т.е. совокупность средств выразительности различных искусств направляет на выполнение необходимой вокально-хоровой задачи» [3:13].

Интегративный характер современных школьных программ требует учителя, владеющего навыками и умениями художественной деятельности во всех областях искусства. Помочь будущему учителю музыки овладеть такой деятельностью обязаны предметы хоровых дисциплин, преподаваемых в вузе.

Литература

1. Ержемский Г. Л. *Закономерности и парадоксы дирижирования*. – СПб., 1993.

2. Горюнова Л. В. *Пение как состояние души // Искусство в школе*. – 1994. – №1.

3. Старобинский С.А. *Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе*. – 2003. – №3.

4. Живов В.Л. *Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* – М., 2003.

Сведения об авторе

Толстокоров Евгений Стефанович – заслуженный работник культуры РФ, доцент, заведующий кафедрой хорового дирижирования ГОУ ВПО СГПИ. Автор монографии и более 20 научных публикаций. Сфера научных интересов – модернизация учебного процесса, внедрение эффективных технологий в педагогическую практику.

* * *



МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

А.Ф. Григорьев

В связи с глобальными социальными преобразованиями в обществе все более приоритетное значение приобретают гуманистические ценности в жизни общества. Формирование музыкальной культуры личности, наряду с высокой социальной значимостью классической функции музыкально-эстетического воспитания, выходит на уровень общих духовно-нравственных ценностей и гуманистических убеждений.

Перед современным художественным образованием стоят задачи художественно-образного познания мира и воспитания чувства единства с ним (целостное миропонимание), формирования культуры чувств и эмоциональной сферы человека, гуманистического воспитания и духовно-нравственного развития, освоения национальных и общечеловеческих ценностей культуры прошлого и настоящего, интеграции личностных качеств в национальную и мировую художественную культуру. «Целостно-культурный подход к искусству, находящий свое отражение в общечеловеческой проблематике художественных произведений, ориентирует человека на познание самого себя в контексте общечеловеческой культуры» [8:140].

В эпоху перемен, когда разрушаются многие моральные и этнические нормы, как справедливо отмечено научным сообществом: объединяющим и консолидирующим фактором, средством межкультурной коммуникации становятся культура и образование, сохраняющие духовные ценности народа, дающие ему надежду на будущее. Реальные процессы усиления этнической мобилизации, самоидентификации, отмеченные во всем мире с середины XX века, сопутствуют нарастающей

унификации духовно-материальной культуры, а также процессам глобализации. Именно тенденция культурной глобализации, по справедливому замечанию И.В. Кюнкриковой, особенно обостряет интерес к культурной самобытности [6: 3].

Нам представляется, что в выборе аксиологических ориентиров в рамках общечеловеческих ценностей могут служить, прежде всего, этнические ценности: через народные традиции и идеалы следует идти к концепции взаимозависимого, взаимодействующего мира, научиться видеть то общее, что объединяет человечество. В реализации данного подхода важное место отводится формированию духовно-нравственных личностных ценностей средствами национальной культуры. Основные процессы сложного межкультурного коммуникативного взаимодействия культура – человек – общество происходят в пространстве национальной культуры, где человек, являясь носителем определенной национальной культуры, развивается на ее основе, обогащая и привнося в нее свое новое.

Анализ литературы по проблеме исследования музыкального фольклора позволяет классифицировать их по следующим направлениям: изучению воспитательной роли фольклора посвящены работы В.Ф. Афанасьева, В.Г. Бойко, Г.С. Виноградова, Г.Н. Волкова и др.; развитие и использование идей, опыта народной педагогики в воспитании подрастающего поколения получили освещение в исследованиях Г.Н. Волкова, А.А. Григорьевой, Д.А. Данилова, Л.В. Кузнецовой, Н.Д. Неустроева, И.С. Нортягина, К.С. Чиряева.

Процесс воспитания и формирования национального самосознания, духовно-нравственных личностных ценностей средствами музыкального фольклора предполагает широкое знакомство с му-



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

зыкальными явлениями, пониманием их смысла, проблем, связанных с приобщением личности к национальной культуре, процессом включения личности в музыкальную культуру общества и усвоения ею норм, ценностей, идеалов общества через призму народного художественного творчества. К настоящему времени изучены различные аспекты влияния народной музыки на эстетическое воспитание личности (Ю. Алиева, Б. Ананьева, Л. Баренбойма, М. Иванова-Борецко, Н. Метлова и др.).

Важнейшими условиями успешного формирования национальных культур является их взаимообогащение и взаимовлияние, при этом именно культура становится в дальнейшем средством межкультурной коммуникации. Бесспорно и то, что любая культура развивается в тесной взаимосвязи с мировой культурой. В этой связи следует согласиться с мнением Ф.Т. Михайлова, который подчеркивает, что «и на Западе есть Восток, и на Востоке – Запад, хотя остались они сами собой, и каждый по-своему иную культуру превращает в свою» [7:67].

Отмечая односторонность взглядов Н. Данилевского, который делил человечество на замкнутые культурно-исторические типы и отрицал общечеловеческий фактор культурных процессов, Н.А. Бердяев писал: «Одинаково верно утверждение, что культура всегда национально своеобразна и что существует общечеловеческая культура. Универсально человеческое находится в индивидуально национальном, которое делается значительным именно своим оригинальным достижением этого универсально общечеловеческого» [3:100]. Для обеспечения поиска алгоритмов взаимопереходов общечеловеческих и национальных ценностей целесообразно, на наш взгляд, рассматривать общечеловеческое как систему, а национальные ценности – как относительно самостоятельные ее элементы. Такой подход снимает противоречие между национальным и общечеловечес-

ким. С.Н. Артановский в связи с этим справедливо отметил: «Национальное стратегически рассматривается как одна из форм проявления общечеловеческого и «работает» во взаимосвязи с ним. Общечеловеческое же так же не мыслимо без национального как элемента системы. Игнорирование национального, как и игнорирование элемента любой системы, ведет к энтропии последней и неизбежной гибели» [1:188].

Нам представляется необходимым в заданном контексте остановиться на проблеме функциональности музыкального фольклора. Современная наука в исследовании функциональности музыкального фольклора, в силу их бесконечной по содержанию насыщенности, вкладывает в их трактовку широчайшие понятийные характеристики. Как известно народное музыкальное творчество, приобретая в современной науке устойчивое понятие музыкальный фольклор, свое начало и развитие получило на заре человеческой жизнедеятельности, отражая его эмоционально-эстетическое состояние и сопровождая традиционные ритуалы и обряды. Сопровождая эволюционное развитие человечества, музыкальный фольклор, приобретая новое значение, сохранил свою изначально воспитательную роль.

В.Н. Холонова, подчеркивая философско-культурологическое содержание, отмечает: «Музыка, всегда сопровождавшая жизнь человека, являясь порождением не только человеческого ума, структур его логического мышления, но и всего человека, отражает важнейшие, первопричинные основы бытия. Вселенная музыка запечатлела в себе действие самых позитивных, житнетворных процессов, с доисторических времен кодифицированных в тех или иных вариантах мифологической, религиозной, философской и естественнонаучной мысли» [10:20].

Б.В. Асафьев, определяя музыкальное искусство как интонационное искусство, назвал его «интонационным словарем эпохи...», заключающей излюбленный



круг музыкальных интонаций и тем, созвучных времени.... Музыка каждой эпохи, - отмечал автор, - является транслятором своеобразного видения картины мира» [2:3-12].

Социолог У.А. Винокурова отводит особую роль духовной составляющую музыкального искусства, подчеркивая: «Философия духовности оберегает культуру от поглощения, самоуничтожения и морального падения» [5:10].

В начале XX века русский философ Н.А. Бердяев, размышляя о русской духовности, говорил о том, что «всякая культура есть культура духа» [4: 167]. Р.А. Тельгарова, анализируя специфику музыкального искусства, отмечает три ее главные особенности: его интонационную выразительность, гносеологическую природу и конкретно-чувственное физиологическое воздействие на человека, что позволяет, по ее мнению, приблизиться к вопросу о том влиянии, которое способна оказать музыка на развитие личности в целом. А. Сохор в определении функциональности искусства выделяет «воспитательно-эстетическую», называя ее суперфункцией [9: 86].

В контексте нашего исследования необходимо отметить этноидентифицирующую функцию музыкального фольклора, которая позволяет ретранслировать духовные ценности этноса, создавая так называемый «жанровый фонд». Таким образом, осуществляя свои функции сохранения, воспитания и формирования этноидентификационных признаков, позволяющих человеку развиваться в своей культуре и быть ее носителем, музыкальный фольклор является средством межкультурной коммуникации.

Анализ содержания наиболее распространенных современных интерпретаций культур и ее функций показывает, что практически все они обязательно выделяют этническую компоненту. Тем самым подчеркиваются этнические функции музыкального фольклора, обеспечивающие жизнеобеспечивающие функции этноса – самовоспроизведения и самосохранения.

Этническая культура и музыкальный фольклор содержат в себе и защитные механизмы этноса.

Таким образом, в определении понятия «музыкальный фольклор» мы исходим из следующего: музыкальный фольклор представляется нам системой музыкальных диалектов, отличающихся типами звуковых систем, своеобразием мелоса и фактурного построения, ладо-гармонической и метро-ритмической организацией, сформированных в процессе многовекового межкультурного взаимодействия и территориального бытования, что в совокупности составляет самобытность и характерные черты национального музыкального фольклора.

Музыкальный фольклор, выполняя по отношению к академическому искусству функцию «жанрового фонда» и реализуя функции «накопления, хранения и распространения (трансляции) знаний, норм ценностей и значений» [9:205], является мощным средством межкультурных коммуникаций в современном обществе, осуществляя при этом функции межкультурного диалога и консолидации. Художественная деятельность людей, являющихся создателями, хранителями и потребителями духовных и материальных ценностей представляет национальное достояние, культурный фонд народа.

Таким образом, музыкальный фольклор как средство духовно-нравственного саморазвития человека, национального воспроизводства и самосохранения, являясь формой бытия и результатом человеческой деятельности, представляется нам ядром художественной культуры в системе межкультурных коммуникаций в современном обществе.

Исследуя данную проблематику в региональном аспекте, важно отметить, что особое значение в социально-культурной политике региона приобретают задачи сохранения и возрождения самобытных национальных культур народов, исторически населяющих многонациональный Ставропольский край.



Раздел V. Искусство как средство формирования личности

Самобытность и своеобразие национальных культур многонационального Ставрополья должна стать предметом тщательного научного исследования, а результаты исследований должны стать содержанием этнохудожественного образования с учетом особенностей истории региона, этнического состава его населения, распространенности тех или иных религиозных конфессий, традиций этнопедагогики и художественного образования и других факторов.

Анализ науки и практики социально-культурных традиций региона, позволил выявить ряд проблем в развитии этнохудожественного образования.

Среди них – недостаточная разработанность содержания регионального компонента художественного образования, слабое отражение в нем национальных традиций, отсутствие необходимой преемственности и взаимосвязей между содержанием этнохудожественного образования в различных образовательных учреждениях и развитием этнохудожественного творчества в учреждениях культуры. Особо следует выделить проблему, связанную с узким, односторонним подходом к народной, художественной культуре, и ее изучением вне широкого спектра социально-культурных и иных особенностей того или иного региона.

В таком широком контексте традиционная культура и музыкальный фольклор народов Ставрополья предстает как сложное социально-культурное явление, взаимосвязанное со многими историческими пластами и современными сферами жизни общества, а этнохудожественное образование – как один из факторов социально-культурного развития личности и межкультурных коммуникаций в современном обществе.

* * *

Литература

1. Артановский С.Н. *На перекрестке идей и цивилизаций*. – СПб., 1994.
2. Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. – 2-е изд. – М., 1973.
3. Бердяев Н.А. *Судьба России*. – М., 1990.
4. Бердяев Н.А. *О человеке, его свободе духовности. Избр. труды*. – М., 1999.
5. Винокурова У.А. *Воспитание и образование детей народов Севера*. – Якутск, 1997.
6. Кюнкрикова И.В. *Воспитание на основе народных традиций в содержании регионального компонента образования: Дисс. ... канд. пед. наук. (на правах рукописи)*. – Элиста, 2003.
7. Михайлова Л.И. *Социология культуры: Учеб. пособие*. – М., 1999.
8. Осенеева М.С. *Методика музыкального воспитания младших школьников*. – М., 2001.
9. Сохор А.Н. *Вопросы социологии и эстетики музыки*. – В 3-х т: Т.3. – Л., 1983.
10. Холопова В.Н. *Музыка как вид искусства: Учеб. пособие*. – СПб., 2000.

Сведения об авторе

Григорьев Анатолий Федорович – канд. пед. наук, доцент, Заслуженный деятель искусств Чеченской Республики. Автор более 40 научных, научно-методических работ, в том числе 3 монографий, нотных хрестоматий, в области истории и культуры терско-гребенского казачества и теории и методики музыкального образования.



РАЗДЕЛ VI. ИСТОРИЯ

ОПЫТ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ДОНА, КУБАНИ И СТАВРОПОЛЯ В 1960-1970 ГГ.

Т.С. Овчаренко

В современной России одной из актуальнейших социально-экономических проблем является положение в аграрном секторе. В силу произошедших кардинальных политических, экономических, идеологических и других перемен изменилось село, а соответственно и его основообразующие: формы собственности, организация и технология производства, инфраструктура, социальная компонента, культура и ментальность населения. Налицо признаки кризиса в сельском хозяйстве и ломка сложившихся за десятилетия советского периода традиций. В условиях, когда остро стоит проблемы занятости, материального и социального характера, изменилось отношение к труду хлебороба, механизатора, животновода и другим профессиям, а соответственно необходимости и целесообразности трудового воспитания сельских детей, получения профессии и закрепления на селе. А ведь всего двадцать лет назад в разных регионах нашей страны велась большая работа по поиску новых форм трудового обучения и воспитания сельских школьников, приобщения их к труду. В этом контексте представляется актуальным опыт 1960-70-х гг. Дона, Кубани и Ставрополя по трудовому обучению воспитанию и профессиональной ориентации сельских школьников. При этом необходимо учитывать те конкретные условия, порой противоречивые, в которых жила страна и которые накопленный опыт отразил.

Разрабатывая программу дальнейшего развития общеобразовательной школы во второй половине двадцатого века, учитывался предшествующий опыт трудового обучения и воспитания детей школьного возраста. Не ставя задачу выяснить все перипетии, связанные с реализацией реформы 1958 г., целесообразно отметить, что рассматриваемый аспект отразил одну из ее составляющих.

«Закон об укреплении связи школы с жизнью» 1958 г. кроме общеобразовательной устанавливал обязательную профессиональную подготовку учащихся. С этой целью увеличивалась продолжительность обучения в школах до 11 лет. Школьников должны были в течение 3-х лет после окончания восьмилетней школы готовить для работы в одной из отраслей народного хозяйства. При этом в сельских школах учебный год строился с учетом сезонности сельскохозяйственных работ [8:5]. Попытка на практике реализовать таким конкретным способом соединение обучения с производительным трудом не дала желаемых результатов, так как школа давала узкую профессиональную подготовку. Кроме того, отсутствовала соответствующая материально-техническая база, наличие подготовленных кадров, которые бы осуществляли обучение учащихся, организовали практику. Не всегда учитывались потребности народного хозяйства в трудовых ресурсах региона.

Вместе с тем в оценке значения опыта реализации школьной реформы 1958 г. необходимо учитывать его противоречи-



вость. Одним из его положительных итогов, свидетельствующим о принципиально новом подходе к проблеме воспитания подрастающего поколения, явилось уничтожение прежнего разрыва между обучением и трудом в общеобразовательной школе. В этой связи представляется убедительным мнение Лемсона М.И. о том, что «школьная реформа была серьезной и результативной попыткой решить ... наиболее сложные вопросы в жизни школы... Однако не все в Законе о школе оказалось удачным...» [6:16-17]. Автор отмечал возникшее противоречие основных положений Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» с реальной действительностью [6:18].

После октябрьского (1964 г.) пленума ЦК КПСС, принявшего решение об освобождении Н.С. Хрущева от занимаемых им высоких государственных постов, произошла переоценка всей его деятельности, а соответственно и школьной реформы. Постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР (23 февраля 1966 г.) «О частичном изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе», а затем Указ Президиума Верховного Совета СССР (14 марта 1966 г.) внесли изменения в Закон 1958 г. Теперь основной задачей школы стало получение учащимися общеобразовательных школ общего среднего и политехнического образования, трудового воспитания, а, при наличии необходимых условий – профессиональной подготовки [8: 219].

В том же 1966 году были приняты решения на государственно-политическом уровне по проблемам образования. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» давало установку на более тесную связь обучения школьников с многообразными потребностями современного высокомеханизированного производства, привитие

подрастающему поколению любви к труду, подготовку молодежи к сознательному выбору профессии [8:220].

Анализ деятельности местных органов власти, отделов народного образования и коллективов школ Ростовской области, Краснодарского и Ставропольского краев свидетельствует о том, что, реализуя новые «директивы», они все-таки опирались на опыт проведения в жизнь реформы 1958 г. и, прежде всего, осуществление профессиональной подготовки учащихся сельских школ. При этом учитывались конкретные предложения ученых педагогических вузов региона, мнение местных руководителей местных органов власти, сельхозпредприятий, работников школы. Исходя из этого принимались конкретные меры по совершенствованию трудовой подготовки и профориентации учащихся, по-прежнему велась профессиональная подготовка.

В Ставропольском крае в апреле 1966 г. было принято решение «считать целесообразным в подавляющем большинстве сельских средних школ края и впредь, наряду со средним общим и политехническим образованием, продолжать профессиональную подготовку учащихся, так как для этого имеются необходимые условия» [14:7, 9].

На собрании краевого актива в январе 1967 г. отмечалось, что сельская школа располагает благоприятными возможностями для политехнического обучения учащихся [16:17]. Этот вывод опирался на обобщенный опыт подготовки механизаторов широкого профиля, животноводов, полеводов, плодоовощеводов, строителей для сельскохозяйственного производства. К 1966 г. сельские школы края подготовили 10 тысяч трактористов, тысячи животноводов и других специалистов [13:55].

Краевое руководство признало необходимым сохранить и даже улучшить профессиональную подготовку учащихся, используя в этих целях предусмотренные учебным планом факультативные



занятия. Исполнительным органам власти рекомендовалось определить перечень школ, в которых сохранялось производственное обучение, и обратить внимание на создание и укрепление соответствующей материально-технической базы, выделение специалистов для трудового обучения. В организации профориентационной работы среди сельских школьников основное внимание уделялось экскурсиям на производственные точки колхозов и совхозов, встречам с ветеранами и передовиками труда, беседам и т.д. [15:59]

В Ростовской области реализовывались предложения работников народного образования сохранить профессиональную подготовку в тех школах, где уже имелся опыт, оправдавший себя, а также совершенствовать профориентационную работу среди учащихся. В сельских школах осуществлялась практика подготовки трактористов-машинистов III класса, слесарей по ремонту сельскохозяйственной техники, электриков и т.д. [10:1-2] Профессиональная подготовка во многих школах стала частью учебно-воспитательного процесса, что, по мнению руководства области, сельских районов и работников образования, положительно сказалось на деятельности сельских школ.

Вместе с тем, как свидетельствует анализ источников, с середины 60-х гг. наметилась тенденция снижения интереса органов народного образования к вопросам производственного обучения и трудового воспитания. Это привело к сокращению количества сельских школ с производственным обучением, свертыванию в них факультативов, практикумов по изучению трактора, автомобиля, комбайна и другой сельскохозяйственной техники, ослаблению профориентационной работы. Подобная ситуация, как отмечалось на Всероссийском совещании работников народного образования и Всесоюзном съезде учителей (1968 г.), сложилась, практически, во многих регионах страны [10:16]. Чем можно это объяснить? Во-

первых, это был отказ от положительного опыта тех лет, когда проводилась реформа (1958 г.), по политическим соображениям. Во-вторых, отсутствовали четкие представления у высшего руководства страны и особенно местных органов власти о сути трудового обучения и воспитания, что приводило к различным перекосам, своего рода «самодеятельности», а соответственно не могло дать ожидаемых результатов.

В новых условиях, как считало руководство Министерств просвещения и сельского хозяйства РСФСР, школа, сохраняя общеобразовательный характер, должна была готовить молодежь к трудовой деятельности в сельском хозяйстве и, прежде всего, там, где испытывалась наибольшая потребность в кадрах. Давалась установка на профессиональную подготовку школьников, которая должна была завершаться получением учащимися старших классов квалификационного разряда по определенной специальности, что считалось не только возможным, но и целесообразным [3:13,16]. Данный подход объяснялся не только потребностями развития народного хозяйства, но и необходимостью решения нравственной задачи, смысл которой заключался в воспитании у сельских школьников любви и уважения к профессии и труду хлебороба, животновода, механизатора [7:3].

Органы власти региона учитывали сложившуюся противоречивую ситуацию в организации трудового обучения и воспитания сельских школьников. Она отразилась в двух характерных тенденциях: с одной стороны, отказ от профессиональной подготовки в общеобразовательных школах, а с другой – учет объективных потребностей в кадрах для сельскохозяйственного производства.

Собрание Ростовского областного актива работников народного образования по сельской школе в августе 1969 г. приняло решение о необходимости подчинить задачу улучшения подготовки учащихся к труду, всю систему учебно-вос-



питательной работы сельской школы уделив внимание организации обучения сельских школьников работе на тракторах, комбайнах, в животноводческих фермах. При этом уточнялось, что это совсем не ограничивало выбор выпускниками других профессий, не закрывало путь в сельскохозяйственные вузы и техникумы. Решения собрания актива ориентировали учителей и руководителей сельских школ, районные отделы народного образования на то, чтобы они «прониклись сознанием того, что в деле пополнения колхозов и совхозов квалифицированными рабо-

В мае 1970 г. вышло постановление Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему расширению подготовки кадров механизаторов для сельского хозяйства», в котором предусматривалось расширение обучения в сельской школе механизаторским профессиям [8:227].

Уже в 1971-72 учебном году из 10.716 сельских средних школ РСФСР в 5.952 школах учащиеся 9-10 классов обучались механизаторским профессиям, что составляло более половины всех школ сельской местности Российской Федерации. По региону это выглядело следующим образом:

	всего средних школ	число школ с обучением профессиям для сельского хозяйства
Ростовская область	324	233
Краснодарский край	529	126
Ставропольский край	306	245

[26:38,44;19-21,38-39]

чими кадрами, в создании резерва, питающего сельскохозяйственные профтехучилища, учебные комбинаты, курсы техникумы и вузы, ведущая роль принадлежит сельской школе» [11:37].

Опыт педагогических коллективов школ ставил профессиональную подготовку учащихся на один уровень с другими задачами воспитания учащихся. Его значение не ограничивалось местными рамками, а являлось обязательным для внедрения в школах, практически, повсеместно. В июне 1969 г. Совет Министров РСФСР принял постановление «Об организации обучения учащихся сельских средних общеобразовательных школ работе на тракторах, комбайнах и других сельскохозяйственных машинах», согласно которому с 1969-70 учебного года в сельских средних школах, при наличии необходимых условий, вводилось обучение учащихся 9-10 классов работе на тракторах, комбайнах и других сельхозмашинах, используя время, отведенное учебным планом на трудовое обучение, факультативные занятия и летнюю практику [8:226].

Одним из новых направлений трудового обучения и воспитания в рассматриваемый период явилось руководство профориентационной работой среди сельских школьников, что было обусловлено решением таких задач, как ориентация молодежи на сознательный выбор профессии, а также закрепление выпускников школ на селе.

Начиная с 1960-х годов стала заметно проявляться тенденция стремления молодежи покинуть село. Миграция выпускников сельских школ из деревни в город с каждым годом усиливалась. По Ростовской области доля молодежи в общей численности, выбывших из села составила в 1966 г. – 54%, в 1967 г. – 52%, в 1968 г. – 53,4%, а в 1969 г. – 62,9% [19:81]. Значительный отток молодежи наблюдался в Краснодарском крае. За 3 года (1966-1968) число молодых людей в возрасте до 30 лет в сельской местности сократилось на 40 тыс. человек [19:79]. Аналогичная картина складывалась в Ставропольском крае.

Тенденция стремления сельской молодежи в город отразила, во-первых, объектив-



ный процесс, вызванные необходимостью удовлетворения потребностей в рабочих кадрах развивавшимся высокими темпами промышленности и строительства. Во-вторых, недоработки местных властей, органов народного образования, педагогических и трудовых коллективов по закреплению молодежи на селе. Это отрицательно сказывалось на воспроизводстве трудовых ресурсов, половозрастной структуре сельского населения, на профессиональном уровне работников, на уровне культуры села в целом [4:22; 2:13-14].

Задача помочь сельской молодежи правильно выбрать жизненный путь стала особенно актуальной. Ее решение требовало глубокого и всестороннего анализа постановки трудового воспитания и профориентации сельских школьников, выявления причин слабого закрепления выпускников школ в сельском хозяйстве и принятия конкретных мер по улучшению профориентационной работы.

Руководство Ростовской области, Краснодарского и Ставропольского краев в первую очередь обратили внимание органов образования сельских районов и коллективы школ на создание системы мер, направленных на осуществление профессиональной ориентации сельских школьников. Она отражала усиление практической направленности преподавания учебных дисциплин с использованием местного материала. Повышались роль уроков труда и требования качества их проведения, велось систематическое и целенаправленное воспитание у школьников осознания важности и необходимости труда в сельском хозяйстве, любви к земле и родному краю. С этой целью применялись такие формы и методы, как лекции и беседы о правильном выборе профессии, создавались кружки по интересам с уклоном на сельскохозяйственные профессии, изучалась история и природа родного края. Демонстрировались достижения колхозов и совхозов районов, области, краев средствами агитации и через встречи, вечера с передовиками и

специалистами сельского хозяйства; создавались уголки и кабинеты профессиональной ориентации, изучались интересы учащихся и т.д. [17:25-27, 134]. Подобным образом работа по профессиональной ориентации в сельских школах, как отмечали исследователи, проводилась и в других регионах страны [5:193].

Профориентационная работа среди учащихся приобретала все большее значение, становилась неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы школ. Она позволяла, наряду с позитивными результатами, видеть трудности, проблемы общего и местного характера. Вместе с тем реально складывалась не столь благоприятная ситуация с закреплением выпускников школ на селе. По оценке руководства Ростовской области, данной в апреле 1969 г., школы крайне слабо решали вопросы, связанные с воспитанием у сельской молодежи любви к сельскохозяйственному труду, уважения к земле. Ответственность за эту работу возлагалась не только на школу. Обращалось внимание на то, что там, где руководители колхозов и совхозов проявляли заботу о молодежи, где ей оказывалась профессиональная и материальная поддержка, помощь, там молодежь закреплялась в хозяйствах, навсегда связывала свою жизнь с селом [18:18].

В контексте решения проблемы закрепления молодежи на селе рассматривались вопросы совершенствования трудового обучения и воспитания в сельских школах Краснодарского и Ставропольского краев [19:72, 82, 57, 219]. Обращалось внимание на то, почему, несмотря на увеличивающиеся из года в год средства для трудового обучения, приобщение учащихся сельских школ к сельскохозяйственным профессиям это не давало ощутимых результатов. Данная противоречивость являлась следствием общественного развития. Она была обусловлена, во-первых, тем, что молодежь не удовлетворяли условия труда и жизни села (низкий уровень механизации, ненормированность рабочего дня, отсут-



ствие перспектив на работе, неудовлетворенность социальным положением, культурно-бытовым обслуживанием и другие); во-вторых, недостаточно велась работа по разъяснению молодежи перспектив экономического и социального развития хозяйств, совершенствования технологии сельскохозяйственного производства, в-третьих, молодежи не раскрывались предстоящие перемены в профессионально-квалификационной структуре работников сельского хозяйства, те возможности по улучшению условий повышения уровня образования, которыми располагали хозяйства по мере укрепления их экономики. Реалии требовалось лучше учитывать эти факторы в системе подготовки учащихся сельских школ к сознательному выбору профессии, воспитания у них интереса и уважения к труду и жизни на селе.

В целях улучшения трудового воспитания и профориентации сельских школьников местные органы власти Дона, Кубани и Ставрополья обобщали опыт, накопленный в сельских районах. В течение 1969-1971 гг. предметом рассмотрения стал вопрос организации трудового воспитания учащихся в Зимовниковском, Песчанокопском, Миллеровском и других районах Ростовской области. Такая практика позволяла не только координировать совместную деятельность по трудовому обучению и профессиональной ориентации школьников коллективы школ и хозяйств, районных отделов народного образования, управлений сельским хозяйством, возлагая на них ответственность за конкретные участки этой работы, но и вскрывать недостатки. Так, в Зимовниковском районе более 2/3 выпускников средних школ 1969 г. выбыло из села [20:53-55, 78-93].

В Кировском районе Ставропольского края организации профориентационной работы, трудового обучения, работе о молодежью уделялось пристальное внимание со стороны местных органов власти. С 1971 г. систематически проводились совещания руководителей школ, колхозов и совхозов района по вопросам

улучшения постановки трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации школьников. При этом использовались различные средства улучшения этой работы, в том числе и социологические исследования, которые позволяли полнее и точнее выявить и учитывать отношение молодежи к сельскохозяйственным профессиям [25].

В районе работала комиссия по профориентации и трудоустройству учащихся. На базе Советской и Новопавловской средних школ оборудовались кабинеты по профориентации, которые являлись методическими центрами школ района. Трудовое обучение и воспитание, профессиональная ориентация проводились с акцентом на сельское хозяйство через учебный процесс, начиная с 10 класса. Учащиеся 1-3 классов на уроках труда знакомились с ручным сельскохозяйственным инвентарем, обучались простейшим навыкам выращивания овощных и цветочно-лекарственных растений. Для учащихся 4-5 классов предусматривалось обучение практическим навыкам сельскохозяйственного труда, развитие технического творчества, изучение сельхозмашин. Опытничество являлось основой всех занятий по сельскохозяйственному труду. В 6-8 классах учащиеся вели наблюдения на учебно-опытном участке. В старших классах велась подготовка к практической трудовой деятельности в сельском хозяйстве: изучение трактора, комбайна и других сельхозмашин, практическая работа на них, знакомство с потребностями района в квалифицированных сельскохозяйственных кадрах. В масштабах района осуществлялся комплекс мер, направленных на повышение заинтересованности молодежи, привлекаемой в сельскохозяйственное производство. Велась систематическая работа с выпускниками школ, использовались материальные и моральные стимулы – отбор стипендиатов для направления на учебу в вузы и техникумы, а также материальная поддержка выпускников школ и воинов, уволенных из



рядов Советской Армии, вступивших в трудовые сельскохозяйственные коллективы, создавались оптимальные условия адаптации молодежи [21:66-72, 174, 67].

Опыт трудового обучения и воспитания средней школы №10 Кавказского района Краснодарского края стал предметом изучения и внедрения во многих сельских школах. Как свидетельствуют источники, на протяжении 60-70-х гг. сложились устойчивые связи между коллективами школы, откормочного совхоза и сахарного завода, что способствовало улучшению организации трудового обучения и воспитания школьников. Удалось создать хорошую материально-техническую базу: мастерские по обработке металла, дерева; кабинет обслуживающего труда; технологическую лабораторию; кабинет для изучения сельхозтехники; машины современных конструкций и различных марок – 4 автомобиля, 7 тракторов 2 комбайна, 2 мотоцикла, 3 мотороллера, 3 мопеда, более 30 видов сельхозмашин и орудий. Были привлечены квалифицированные кадры, учителя имели соответствующее образование и производственную практику. Это позволило ввести в школе профессиональную подготовку механизаторов сельского хозяйства и аппаратчиков-лаборантов предприятий пищевой промышленности. К механизированному сельскохозяйственному труду школьников готовили с 5 класса. Учащиеся 5-6 классов изучали устройство мопеда, грузового мотороллера и других машин за счет часов для внеклассных занятий; в 7-8 классах изучались трактор, комбайн, мотоцикл; в 9-10 классах – различные марки тракторов, автомобилей, навесные и прицепные сельхозорудия. В процессе обучения учащиеся приобретали знания и умения по обработке дерева и металла, электротехнике, по основам агротехники и ремонтного дела, технического обслуживания.

Проводимая работа способствовала повышению интереса сельских школьников к механизаторским профессиям. Более 60 % выпускников школы работали в колхозах и совхозах, на предприятиях Кав-

казского района по профессиям, полученным в школе. Многие из них стали передовиками производства, проявляли активность в общественной деятельности. Школа стала опорной базой НИИ трудового обучения и профессиональной ориентации АПН СССР [22:18-20].

В мае 1971 г. на базе Кавказской средней школы № 10 состоялась Всесоюзная конференция, организованная проблемным Советом по сельской школе и НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР по проблеме «Система трудового и политехнического обучения в сельской школе». В ней приняли участие ответственные работники ЦК КПСС, сотрудники институтов АПН СССР, НИИ школ (педагогика) союзных республик, работники педагогических институтов, органов народного образования, ПТУ, школ, а также представители краевых и районных органов власти, руководители колхозов и совхозов Краснодарского и Ставропольского краев [1:49].

Опыт средней школы № 10 Кавказского района и других школ края по трудовому воспитанию и профессиональной ориентации систематически освещался на страницах краевых и районных газет, радио и телевидения [23:2, 79-81].

Подобный опыт сложился в Ростовской области и Ставропольском крае, чем также привлекал внимание не только практиков, но и ученых вузов, в первую очередь, педагогических, методистов региональных институтов усовершенствования учителей. Издавались сборники методических рекомендаций по трудовому обучению и воспитанию учащихся сельских школ, проводились региональные научно-практические конференции, в которых принимали участие ученые АПН СССР и вузов страны, региона, партийные, советские, комсомольские работники, руководители и учителя школ ряда краев, областей и республик [24:7].

Обобщенный опыт трудового обучения и воспитания сельских школьников Дона, Кубани и Ставрополья в 1960-



1970-е гг. отразил объективные процессы, происходившие в социально-экономическом развитии советского общества. Село и его проблемы являлись объектом пристального внимания местных властей, руководителей хозяйств. Центральным направлением стало трудовое обучение и воспитание сельских детей, закрепление молодежи на селе. Поиски новых форм приобщения подрастающего поколения к сельскохозяйственному труду, воспитания уважения и желания трудиться в колхозах и совхозах отражали как позитивные результаты, так и негативные стороны, что и порождает неоднозначность оценки данного опыта.

Литература

1. Аверичев Ю.О Всесоюзной конференции по трудовому обучению и воспитанию в сельской школе // Школа и производство. – 1971. – № 11.
2. Воронцов А.В. Культурный процесс современного села. – М., 1979.
3. Кашин М. О трудовой подготовке и профессиональной ориентации учащихся сельских школ // Народное образование. – 1969. – № 6.
4. Косоножкин И., Колесников Ю. Сельская молодежь и всеобщее среднее образование // Народное образование. – 1969. – № 6.
5. КПСС и культурное преобразование села. – М., 1981.
6. Лемсон М.И. Политика Коммунистической партии в области народного образования между XX-XXIII съездами КПСС. Автореф. дисс. канд. ист. наук. – Ростов-на-Дону, 1966.

7. Народное образование. – 1969. – № 3.
8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917-1973 гг. – М., 1974.
9. ГАРФ. Ф.2306. Оп.76. Д. 1861.
10. ГАНИРО. Ф.4130. Оп.2. Д.337.
11. ГАНИРО. Ф.4130. Оп.2. Д.1358.
12. ГАНИКК. Ф.1774-А. Оп.15. Д.3.
13. ГАНИСК. Ф.1. Оп.24. Д.1.
14. ГАНИСК. Ф.1. Оп.24. Д.88.
15. ГАНИСК. Ф.1. Оп.25. Д.21.
16. ГАНИСК. Ф.1. Оп.25. Д.111.
17. ГАНИСК. Ф.1. Оп.25. Д.172; ГАНИРО. Ф.98. Оп.26. Д.2.
18. ГАНИРО. Ф.9. Оп.39. Д.130.
19. ГАНИРО. Ф.9. Оп.50. Д.1; ГАНИРО. Ф.1430. Оп.2. Д.1623; ГАНИКК. Ф.1774-А. Оп.17. Д.2; ГАНИСК. Ф.1. Оп.35. Д.10.
20. ГАНИРО. Ф.221. Оп.8. Д.9; Д.166.
21. ГАНИСК. Ф.1414. Оп.10. Д.4; Оп.11. Д.2; Оп.2. Д. 11.
22. ГАНИКК. Ф.1774-А. Оп.17. Д.38.
23. ГАНИКК. Ф.1774-А. Оп.17. Д.133; Д.24.
24. ГАНИКК. Ф.9. Оп.31. Д.370.
25. Романько С. На верном пути // Ставропольская правда. – 1973, 11 августа.
26. ЦАМП РФ. Ф.2306. Оп.76. Д.3309; Д.3162.

Сведения об авторе

Овчаренко Татьяна Семеновна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – история отечественного образования. Автор более 40 научных публикаций, учебных и учебно-методических пособий.

* * *



ПОТЕРИ МИРНОГО НАСЕЛЕНИЯ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРИОД ФАШИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ (1942-1943 ГГ.)

Г.Н. Каменева

Век XX явил миру бесчисленное количество доказательств нарушения норм права. Наиболее крайние формы правового беспредела наблюдаются во время вооружённых конфликтов и глобальных войн. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. для российского народа являлась одной из самых уничтожительных правовых ситуаций. Политика фашистской Германии на оккупированных территориях в годы войны показала всю чудовищность фашистской идеологии. Человечеконенавистническая идеология, соединённая с разрушительной мощью техники XX века, была обрушена не только на отдельные народы, но саму цивилизацию. По сути, это была попытка унифицировать биогенетическую и социальную структуру современной цивилизации, попытка разрушить уникальную гармонию разнообразия и многомерности форм проявлений этно-генетического и социально-политического развития человечества через тотальное физическое и духовное насилие. Советский народ, внося решающий вклад в разгром фашизма, понёс огромные людские потери, в том числе мирного населения.

Региональный подход в освещении поднятой проблемы позволяет проиллюстрировать массовую практику фашистских завоевателей на покорённых территориях, в частности на территории Северного Кавказа.

В конце июля-августе 1942 г. фашистские войска прорвались на Северный Кавказ и оккупировали большую часть территории региона, за исключением Дагестанской АССР, Кизлярского, Шел-

ковского, части Караногайского районов Орджоникидзевского края, части Кабардино-Балкарии и Северо-Осетинской АССР, 4-х районов побережья Краснодарского края. Однако эти районы подвергались массированным воздушным бомбардировкам. Оккупанты находились на подавляющей территории Северного Кавказа относительно недолго 5,5 месяцев (август 1942 – январь 1943 гг.), исключение составляли отдельные районы Краснодарского края, которые были освобождены в октябре 1943.

Вместе с тем население региона ощутило на себе весь комплекс военных преступлений фашистов: убийство и жестокое обращение с гражданским населением; увод гражданского населения в рабство и для других целей; убийство и жестокое обращение с заложниками и военнопленными; расхищение общественной и частной собственности; бесцельное разрушение городов и селений; принудительная вербовка гражданской рабочей силы; принуждение присягать на верность враждебному государству; германизация оккупированной территории и многое другое.

Политика геноцида на оккупированной советской земле исходила из идеи Гитлера об уничтожении людей «низшей расы». Она была превращена в конкретные программы, планы, многочисленные инструкции. План «Ост» содержал ужасающие подробности физического уничтожения советских людей. Заранее были отработаны методики массовых расстрелов, использования газовых камер, так называемых «душегубок», применения газа «циклон» и печей крематориев в концентрационных лагерях смерти, налажена промышленная утилизация останков миллионов умерщвленных людей. Для использования



преступных планов были подготовлены кадры профессиональных убийц.

К лету 1942 года фашистская политика на оккупированных советских территориях претерпела некоторые изменения. Сделав выводы в ходе оккупации Украины и Белоруссии гитлеровское командование было намеренно вести на Северном Кавказе более осторожную и лживую политику, учитывая особенности местных народов, разжигая национальную рознь с тем, чтобы избежать подъёма партизанского движения, для облегчения своего продвижения в трудных горных условиях Кавказа. Полное порабощение и угнетение народов региона откладывалось до окончательного захвата Грозного и Закавказья.

Пытаясь ограничить злодеяния, насилия и зверства своих солдат и офицеров немецкое командование издало ряд приказов, инструкций, листовок. В приказе частям, действующим на Кавказе, говорилось: «Части, действующие на Кавказе должны «обращаться с населением Кавказа, за исключением тех случаев, когда оно высказывает свою враждебность с немцами, как с дружественными народами. Не чинить никаких препятствий стремлениям жителей гор, отменить колхозную систему и упразднить коллективное хозяйство. Разрешать открытие молитвенных домов всех вероисповеданий, исполнение богослужений, соблюдение обычаев и привычек. Уважать собственность и оплачивать реквизированное имущество. Посредством примерного поведения завоевать доверие населения, сотрудничество с которым имеет большое значение в горах, с трудом поддающихся контролю. Это доверие может значительно облегчить дальнейшее продвижение германских войск. Обосновать перед населением все необходимые жестокие военные мероприятия. Особо уважать честь кавказских женщин» [22:37].

Приказ был оглашен вплоть до рот. Однако фашистских солдат, ранее беспрепятственно в соответствии с прика-

зами верховного немецкого командования чинивших различные преступления и зверства, не могли уже в полной мере сдерживать никакие новые приказы.

Если в социальной сфере региона фашистская политика геноцида носила завуалированный характер, садистские отношения оккупантов к жителям региона имели отчасти локальный характер, то к отдельным категориям населения они даже и не скрывали своей жестокости.

Пыткам и казням подвергали фашисты, в рамках политики антисоветизма, коммунистов и комсомольцев, а также их родственников. За отказ в сотрудничестве в сентябре 1942 г. в г. Ворошиловске (Ставрополь) Клавдия Ильинична Абрамова, коммунистка, известный работник прокуратуры Орджоникидзевского края была подвергнута чудовищным пыткам, на глазах у Абрамовой были убиты две её дочери. Однако она предпочла смерть предательству [1]. В ноябре 1942 г. коммунистка Чабакан Басиева Северо-Осетинской АССР за отказ на предложение оккупантов работать в комендатуре была расстреляна, а также её мать и брат [15:253].

Многие жители региона погибли за отказ выдать своих знакомых и близких, за помощь раненым красноармейцам. За связь с партизанами расправы оккупантов с населением были особенно жестокими. Даже если связь доказать не удавалось, в целях устрашения местных жителей гитлеровцы демонстрировали различные карательные методы в отношении к родственникам партизан. Часто в холодную зиму 1942 г., когда морозы достигали -30°C , использовали ночной поджог дома. Так оказалась выброшена из дома, работница сельхозартели им. Серова Старо-Марьевского района Орджоникидзевского края, Прасковья Машкова, вместе с 2-летней дочерью. Ребёнок замерз на улице на руках у матери. В с. Константиновском Петровского района то же сделали с Голосовой, Злобиной, Дорохиной и их детьми. Лишь зимняя вьюга спасла постройки от пожара



[13:14; 21:113; 18:9]. Жуткую расправу учинили гестаповцы над Майсурадзе Евгенией и её 10-летним сыном (г. Нальчик Кабардино-Балкарской АССР), подозреваемых в связи с партизанами. На глазах матери мальчику отрезали уши, нос, отрубили руки и ноги, и уже потом расстреляли мать, предварительно выколол ей глаза [11:227].

Факты неповиновения населения оккупанты использовали для массовых репрессий. Организовывались облавы, в ходе которых при малейшем подозрении арестовывались все члены семей, вплоть до малолетних детей. Одним из оснований для ареста было нахождение в рядах Красной Армии кого-либо из членов семьи [22:326; 1].

В конце 1942 г. в г. Черкесск прибыла зондер-команда СС. Начались массовые аресты жителей города, подозреваемых в неблагожелательном отношении к новой власти. Подвалы и сараи гестапо по ул. Ленина д. №2 всегда были переполнены заключенными, которых подвергали самым изощрённым пыткам и избиениям. Со двора гестапо ежедневно на закрытой машине арестованные, группами по 15-20 человек, вывозились в неизвестном направлении и бесследно исчезали. Расследование показало, что в г. Черкесске немецкое командование и гестаповцы, начальники комендатуры зверски убили около 2360 человек мирных граждан [7:5].

Судебно-медицинские экспертизы массовых захоронений жертв фашистской оккупации установили на многих телах погибших следы пыток, грудные и малолетние дети закапывались живыми вместе с расстрелянными матерями. В районе молокосовхоза №30 после освобождения Черкесска было обнаружено 19 ям различного размера, в которых находилось свыше 1530 человек убитых советских граждан, в большинстве женщин, стариков, детей [6:7].

В Курском районе Ставрополя оккупанты собрали колхозников сельхозартели им. Ким и им. Когановича, всего около 850 человек. Сначала на глазах детей

были расстреляны мужчины, затем женщины. Детям же смазали губы отравляющим веществом и сбросили в ямы, где они погибли от мучительного удушья. В г. Пятигорске только в одном месте фашистских зверств было обнаружено 44 женских трупа [2]. Перед отступлением из г. Георгиевска 9 и 10 января, по приказу начальника немецких лазаретов барона фон Гаймана, с целью отравления советских людей немецкие солдаты продали на городском рынке «спирт и питьевую соду», спирт оказался метиловым, а «сода» – щавелевой кислотой. Произошло массовое отравление жителей. Из 714 случаев отравленных метиловым спиртом 214 умерли и 50 человек ослепли. Тяжёлые отравления многие жители получили от так называемой «соды», которую использовали для выпечки хлеба [19:14].

В ст. Ладужской Краснодарского края немцы расстреляли и потопили в Кубани сотни детей и женщин. Общее число истребленных составляло около 3 тыс. человек. Согласно свидетельствам очевидцев, по реке плыли трупы женщин, к которым были привязаны грудные дети [16:114]. В ст. Петровской Темиргоевского района было расстреляно до 3 тыс. человек. В г. Ейске 214 детей детского дома живьём были закапаны на территории учреждения. Фашисты не стали себя утруждать перевозками за город [9:29].

Зверства, которым подвергали арестованных, поражают человеческое воображение: выкалывание глаз, выкручивание суставов, обваривание кипятком, отрезание ушей, носа, пытки раскаленным железом, иглами, уродование половых органов, просверливание костей бедер, ног, лопаток и т. д. Помещения для пыток оборудовались полным набором инструментов и приспособлений [14:1; 21:113; 18:9].

На Северном Кавказе повсеместно гитлеровцы использовали автомашины, специально приспособленные для удушья людей выхлопными газами двигателей. В таких автомобилях были уничтожены тысячи безвинных жертв. В г.



Ворошиловске процессом эвтаназии руководил работник гестапо, офицер СС обер-лейтенант Ферникс [6:7]. Так, 5, 7 и 10 августа 1942 г. были умерщвлены 660 больных краевой психиатрической больницы [5:16, 54]. В декабре 1942 г. по приказу начальника гестапо г. Микаян-Шахара обер-лейтенанта Отто Вебера подобным образом были отравлены больные костным туберкулезом дети, находящиеся на лечении в санаториях курорта Теберда, а тела их были сброшены в Тебердинское ущелье близ Гуначхира [14:41].

В рамках расовой теории фашизма еврейское население подвергалось массовому геноциду и дискриминации. Для его уничтожения была разработана специальная программа. Обычно по приказам немецких комендантов городов и начальников полевой жандармерии организовывали регистрацию еврейского населения, обещали сохранность их жизни и имущества. Выявив таким образом численность проживающих евреев, под предлогом переселения их в мало населённые пункты, объявлялся сбор с наиболее ценными вещами (до 20 кг) и продуктами. Ничего не подозревавших людей грузили в автомашины, вывозили на окраины населённых пунктов и расстреливали.

Подобным образом было уничтожено 7 сентября 1942 г. 1800 евреев в г. Минеральные Воды. Еврейский комитет города, надеясь сохранить жизнь евреям, собрал ценности, рыночная стоимость которых исчислялась 5-ю млн. рублей. Но это не спасло их от гибели [3:21]. 12 августа 1942 г. немецкие власти г. Ворошиловска собрали на привокзальной площади 3,5 тыс. евреев, якобы для перемещения в другие районы, погрузили их в автомашины и на окраине города, в районе аэродрома, всех расстреляли. Ночью 15 августа 1942 г. гитлеровцы уничтожили вторую группу евреев в 500 человек, собрав их якобы для регистрации и выдачи нарукавных повязок, продержав их предварительно в течение суток без воды и хлеба. Уничтожали всех, не

щады ни женщин, ни детей, ни стариков. В числе погибших профессора медицинского института Бесчинская Н.М., Полонская Р.И.; Идашкина С.И., Варшавская Р., Жукова Д.И., Люблинская А.А. и многие другие специалисты. По рассказам очевидцев, перед массовым расстрелом гитлеровцы подвергали их пыткам и издевательствам, пьяные немецкие солдаты и офицеры насиловали женщин, зверски избивая сопротивлявшихся [5:54]. Следует заметить, что оккупанты, не желая вызвать у населения месть за смерть родных и близких, старались производить массовое уничтожение людей тайно.

По данным чрезвычайных государственных комиссий, фашисты в Ставропольском крае уничтожили более 32 тыс. человек [8:19]; в Краснодарском крае – 62 тыс. человек, из них в газовых камерах погибло 13 тыс. [10:41]; в Кабардино-Балкарской АССР – более 4 тыс. [19:1]; в Северо-Осетинской АССР – около 1,5 тыс. [15:253-254], а всего на территории Северного Кавказа более 100 тыс. человек.

Общие людские потери значительно больше. К их числу относятся: умершие от голода и болезней; угнанные на принудительные работы в Германию; погибшие партизаны и подпольщики; беженцы и невозвращенцы; погибшие от бомбёжек, обстрелов и других видов боевого воздействия. В числе погибших немалую часть составляли мужчины трудоспособного возраста, в которых оккупанты видели потенциальных и явных организаторов сопротивления, но основная масса жертв приходилась на женщин, стариков, детей.

Косвенные людские потери и демографические последствия ещё более значительные: снижение рождаемости и несостоявшиеся рождения за счёт гибели мужчин и женщин репродуктивного возраста, деформация половозрастной структуры; ухудшение здоровья населения, которое родилось и формировалось в военные и первые послевоенные годы, следовавшее увеличение смертности и др. [20:15, 54, 112, 120].



Жестокие уроки, которые получило человечество в годы Второй мировой и Великой Отечественной войн не должны быть забыты. Доказательства бесчеловечности практики фашизма должны быть предостережением и мотивом противостояния общества пропаганде профашистских идей в современном мире.

Литература

1. Газета «Ставропольская правда», 8 июля 1943.
2. Газета «Ставропольская правда», 8 августа 1943.
3. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 14.
4. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 137.
5. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 152.
6. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 153.
7. ГАСК, ф. 1368, оп. 1, д. 190.
8. ГАСК, ф. 1852, оп. 12, д. 50.
9. Иванов Г.П. В тылу врага. – Май-коп, 1959.
10. Иванов Г.П. Коммунистическая партия – организатор разгрома немецко-фашистских войск на Северном Кавказе в годы Великой Отечественной войны. – Краснодар, 1968.
11. Кабардино-Балкария в годы Великой Отечественной войны / Сб. док. и мат. – Нальчик, 1978.
12. Ни давности, ни забвения. Мат. Нюрнбергского процесса. – М., 1983.

13. Огурцов С.И. Варвары. – Ставрополь, 1949.

14. О злодеяниях немецко-фашистских оккупантов в Ставропольском крае. – Ставрополь, 1943.

15. Очерки истории Северо-Осетинской партийной организации. – Орджоникидзе, 1969.

16. 50 лет Победы в Великой Отечественной войне. – М., 1995.

17. РГАСПИ, ф. 17, оп. 8, д. 223, л. 1.

18. РГАСПИ, ф. 17, оп. 43, 1688, л. 9.

19. РГАСПИ, ф. 17, оп. 44, д. 390, л. 1.

20. Рыбаковский Л.Л. Людские потери СССР и России в Великой Отечественной войне. – М., 2001.

21. Ставрополье в Великой Отечественной войне / Сб. док и мат. – Ставрополь, 1962.

22. ЦАМО, ф. 32, оп. 11302, д. 153.

Сведения об авторе

Каменева Галина Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – гендерная история и бытовая повседневность второй половины XX века, история Великой Отечественной войны. Имеет около 30 публикаций по проблеме исследования.

* * *



ДЕРЕВЕНСКОЕ ДЕТСТВО В РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ XIX-НАЧАЛА XX В.

(по материалам фондов Ставропольского государственного
музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве)

Н.А. Леонова

История детства как одно из направлений исторической антропологии предполагает изучение особенностей воспитания и обучения ребенка, отношения к его личности в детстве в различных культурах, исследование «образов детства», проявляющихся в обрядах и ритуалах, связанных с рождением ребенка, инициациях, играх, системе наказаний и поощрений, применяемых к детям, а также изучение роли историко-культурной традиции в процессе усвоения ребенком культурных стереотипов, принятых в конкретном обществе. Охватывая самые разнообразные сферы и выступая в качестве межпредметной и межкультурной области знания, история детства пересекается с этнологией детства, историей образования, психологической и педагогической антропологией.

Изучение детства с точки зрения исторической антропологии в территориальных рамках Северного Кавказа особенно актуально и представляет несомненный научный интерес в условиях полиэтничности, многоконфессиональности и поликультурности региона. Отсутствие промышленных центров и крупных городов на Северном Кавказе в конце XIX – начале XX вв. позволяют говорить о деревенском детстве, что является несомненной особенностью истории детства данного региона.

Очень широко тема детства представлена в материалах фондов Ставропольского государственного музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве (СГМЗ), изучение и анализ которых позволяет обозначить местную специфику исто-

рии детства на общероссийском историческом фоне. В этом отношении интересна подборка фотоматериалов, отражающая особенности воспитания и обучения детей в семьях народов Северного Кавказа, обусловленные, прежде всего, религиозными факторами. Целый ряд фотографий иллюстрирует особенности сельского детского образования в конце XIX – начале XX вв.

Приведенные фотоматериалы наглядно иллюстрируют специфику обучения детей в условиях многонационального и поликультурного региона – размещение национальных школ в Ставропольской губернии, туркменские, ногайские или так называемые «инородческие» школы, церковно-приходские сельские школы, раздельное обучение девочек и мальчиков и т.д.

Ряд фотоматериалов, имеющих в фондах Ставропольского государственного музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве, отражают особенности детской бытовой повседневности, в частности игры детей сельской местности региона, в том числе и детей «инородцев», а также подчеркивают существенную роль и место детей народов Северного Кавказа в традиционных национальных праздниках и развлечениях.

Фотоматериалы позволяют составить представление об особенностях детской одежды. Все элементы взрослого национального костюма повторялись в детском, только в уменьшенном размере. На Северном Кавказе это касалось и мальчиков, и девочек, что отличалось от европейских образцов, где, по мнению Ф. Арьеса, «обособление детства в истории костюма долго ограничивалось мальчиками» [8:70]. Но при этом он уточнял,



Урок в Туркменской школе. Начало XX века [1:14].



Ногайская школа. Начало XX века [2:10].



Церковно-приходская школа. Начало XX в. [3:2].



Староджеректовская женская начальная школа. 1911 г. [4:11].



что это правило распространялось только на детей знати и буржуазии. Дети из

простолюдовья, как и на Северном Кавказе, были одеты как взрослые.



Ученики церковно-приходской школы.
Майкопский отдел Кубанской области. Начало XX в. [5:5].



Танец мальчиков-туркмен. Начало XX в. [6:20].



Праздник у карачаевцев. Вторая половина XIX в. [7:32].



Черкесские дети. Конец XIX в.
[9:25].



Карачаевский мальчик-продавец дров.
Конец XIX в. [10:22].



Девушки-ногайки. Мансуровский аул Кубанской области. Конец XIX в. [11:10].

Состояние здравоохранения и меры борьбы и профилактики детских заболеваний также получили отражение в фотоматериалах фондов Ставропольского государственного музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве. Так, в сельских районах Северного Кавказа среди детского населения были распространены дифтерия, конъюнктивит и другие инфекционные заболевания, борьбе с которыми уделялось достаточно серьезное внимание — проводились профилактические меры, устраивались выставки, призванные информировать население. Важное место занимала также охрана грудных детей, что также получило отражение в фотоматериалах фондов музея.

Этой же проблеме посвящен также отчет врача Е. И. Криста за 1906 год о степени распространенности трахомы и конъюнктивита среди школьников начальных школ Александровского врачебного участка Ставропольской губернии, имеющийся в фондах СМГЗ им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве [14:1-4].

Изучая санитарное состояние сорока четырех школ Александровского врачебного участка (министерских, церковно-приходских и школ грамоты), Е. И. Крист пришел к выводу, что степень распространенности глазных болезней в школах грамоты гораздо выше, так как они «не удовлетворяют даже самым минимальным требованиям санитарии и гигиены. Помещаются эти школы в большинстве случаев в церковных сторожках, имеют земляной пол, раздевальни особой нет, платье вешается тут же в классной комнате. Площадь пола в среднем — 1,4 кв. аршина, кубического содержания воздуха на каждого школьника приходится 4,6 куб. сажени, то есть меньше половины нормы. Поселяне считают церковную сторожку чем-то навроде клуба, куда каждый может заходить, когда угодно и сколько угодно. Поэтому в сторожке и вне занятий и во время занятий всегда имеются посетители, которые еще больше увеличивают скученность и поднимают пыль.

Отсюда ясно, что условия для распространения глазных болезней гораздо бо-



Раздел VI. История

лее благоприятны в школах грамоты, чем в министерских или церковно-приходских, тем более, что ввиду тесноты в школах грамоты преобладает тип четырехместных парт, а зачастую и на двухместных сидят по четыре человека» [14:1].

Крист, обследовав 2528 школьников, обнаружил заболевание трахомой у 136-ти (5% детей) и конъюнктивитом у 180 (5,1% детей). Проанализировав данные обследования других врачей, Крист пришел к выводу, что процент глазных заболеваний среди школьников Александровского врачебного участка небольшой – «по степени распространенности трахомы Александровский врачебный участок стоит на последнем месте, и даже в Финляндских школах доктор Грюнхольм нашел больший процент трахоматозных. Очень высокий процент трахоматозных, найденный в Ставропольской губернии доктором Мюльбергом, объясняется тем, что им осмотрены только три

школы, а в отдельных школах всегда возможно найти большой процент трахоматозных, как находили и мы, например, в селениях Круглолесском, Александровском, Канглинском и других» [14:3].

Интересны выводы, сделанные Кристом в ходе проведенного исследования. Сравнив процент детей Александровского врачебного участка, заболевших конъюнктивитами, с показателями других местностей, Крист пришел к выводу, что глазные заболевания наблюдаются только в период появления пыли и во время молотбы, а потом ослабевают. Врач подчеркнул, что трахома - болезнь преимущественно бедных, вызванная несоблюдением санитарных и гигиенических норм, а также низким уровнем общей культуры населения Ставропольской губернии. Однако тот факт, что, несмотря на достаточно низкий культурный уровень, ставропольские крестьяне, а значит и их дети, живут хорошо, а многие даже богато, имея



Ставропольский городской музей.
Выставка по борьбе с заразными
болезнями и уходу за грудным ребёнком.
Начало XX века [12:1].



Стенд Охрана грудного ребёнка.
Ставропольский музей
Начало XX века [13:93].



достаточно земли, позволяет говорить об отсутствии условий для широкого распространения глазных инфекционных заболеваний, в том числе и трахомы среди детского населения.

Кроме фотоматериалов в фондах Ставропольского государственного музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве содержатся письменные источники, представленные работами историков-краеведов И.В. Бентковского и С. Фарфоровского, посвященными истории и этногенезу ногайцев Ставропольской губернии, а также историко-этнографическому описанию их соседей – горских народов Северного Кавказа [15].

Бентковский И.В. в течение нескольких лет был членом Ставропольского статистического комитета, издававшего с 1868 года сборники статистических сведений о Ставропольской губернии. Во втором выпуске этого сборника, вышедшем в 1869 году, в статье «Трухмяне, кочующие в Ставропольской губернии» Бентковский дал общую характеристику этой малой группы, описав места их расселения, численность, религиозные особенности, быт, в том числе, затронув вопросы воспитания детей туркмен. Описывая ногайцев Ставропольской губернии, историк параллельно дал характеристику горских народов Северного Кавказа и особенностей воспитания их детей: «Князья посылают юных своих сынов к другим владельцам учиться хищению. Такового юноши проворная кража и наглый разбой, доставляют ему после родителя права наследия. Притом, для своей женитьбы и невесту он также должен похитить из дома какого-либо владельца...» [16:25]

В работе Фарфоровского С.В. содержатся сведения о климатических особенностях степей, почве, народном творчестве кочевых народов Ставропольской губернии. В источнике отражены гендерные особенности воспитания и социализации детей народов Северного Кавказа, показано религиозное образование и его специфика, в том числе, наказания, при-

меняемые к детям в процессе обучения. Так, автор, подтверждая данные фотоматериалов, содержащихся в музее, делал вывод о том, что детские костюмы не отличались от костюмов взрослых: «они сшиты тоже широко, бесформенно и некрасиво. На башмаках и черкесках мальчиков пришиваются талисманы треугольной и четырехугольной формы» [17:11].

Фарфоровский отмечал, что бездетность у кочевых народов Северного Кавказа считалась стыдом, а «всякий имеющий детей ими гордится. Поэтому бездетный ногоец берет вторую и третью жену, чтобы иметь детей» [17:12 об]. Девочки у ногайцев с малолетнего возраста считались невестами, их учили шить, готовить и вести домашнее хозяйство. Мальчиков с семи – восьми лет отдавали в обучение – богатые родители отдельно нанимали учителя, а бедняки – для нескольких учеников. Обучение было платное – два рубля денег и годовалый теленок с ученика. Однако Фарфоровский отмечал, что обучение в медресе, школах при мечетях, было лучше, чем в мэктебэ – школах грамоты в кибитках, где условий для занятий не было, обучение проходило трудно, в отношении детей бедняков практиковались физические наказания и лишение пищи.

Таким образом, материалы, имеющиеся в фондах Ставропольского государственного музея-заповедника имени Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве, представленные фото-, письменными и другими видами источников, дают возможность составить достаточно полную картину о специфике отражения темы детства в истории региона. Анализ источников позволяет сделать вывод, что дети занимали особое место в повседневности и культуре народов Северного Кавказа. Имеющиеся в фондах СГМЗ материалы воспроизводят отражение темы детства в устном народном творчестве, традициях, обрядах, бытовой повседневности, воспитании и образовании горских и кочевых народов, а также русскоязычного



Раздел VI. История

населения региона в XIX – начале XX вв., что в совокупности составляет детский цикл обычаев и обрядов в культуре народов Северного Кавказа.

Литература

1. СГМЗ ф.54. ед.хр.56
2. СГМЗ ф.54. ед.хр.57
3. СГМЗ ф.85. ед.хр.20
4. СГМЗ ф.85. ед.хр.22
5. Там же
6. СГМЗ ф.54. ед.хр.56
7. СГМЗ ф.54. ед.хр.9
8. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург, 1999
9. СГМЗ ф.54. ед.хр.8
10. Там же
11. СГМЗ ф.54. ед.хр.27
12. СГМЗ ф.98. ед.хр.30
13. Там же
14. СГМЗ ф.98. ед.хр. 9

15. Фарфаровский С.В.. Ногайцы Ставропольской губернии (историко-этнографический очерк). – Тифлис, 1909; Бентковский И. Ногайцы. Краткое показание о соседствующих народах.

16. СГМЗ ф. 54. ед.хр. 23 // Хозяйственное описание Астраханской и Кавказской губерний. – СПб., 1809

17. СГМЗ ф.54. ед.хр. 23

Сведения об авторе

Леонова Наталья Александровна – канд. ист. наук, доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – историческая антропология / социокультурная отечественная история 1920-х – 1930-х гг. / история семьи, история детства. Имеет около тридцати публикаций по проблеме исследования.

* * *



НРАВСТВЕННЫЕ УЧЕНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИДЕЙ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

С.В. Бобрышов

Многие исследователи отмечают, что российская этическая мысль своими корнями уходит в стихию нравственного умонастроения, или, как определял В.В. Зеньковский, того «морального импрессионизма», непосредственным духовным выражением которого явилась многообразная нравоучительная литература и этос религиозного подвижничества. Вполне естественно, что первоначальной ступенью эволюции нравственной мысли стало христианское нравоучение. Неоценимая роль «нравоучительной» мысли в данный период заключалась, прежде всего, в выработке языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались базовые концептуальные положения педагогики нравственного воспитания, в придании им общезначимого смысла и содержания. Это такие понятия, как «добро», «совесть», «благо» и др. Дальнейшее развитие этической мысли сопровождалось разработкой различных форм моральной рефлексии и соответствующих им нравственных идей, таких, как гуманистический морализм, эстетический морализм, христианская нравственность и др. [10:10-11]. Именно на их основе сложились самостоятельные отечественные нравственно-философские учения и теоретические системы морали XIX в., легшие в основу разработки педагогических подходов к пониманию нравственного воспитания.

Несмотря на многообразие подходов к пониманию нравственности с точки зрения её типов, сущности, концептуального каркаса, ведущих идей и т.д. она всегда связана с двуединой функцией обес-

печения целостности общества и индивида в обществе; в этом проявляется системообразующее единство нравственного начала [12:19]. Эта функция призвана сделать нравственное начало основанием существования каждого типа общества на различных этапах его эволюции, а соответственно, и основанием разработки систем воспитания, призванных обеспечить эволюционное воспроизведение общества на каждом из следующих кругов его развития.

Следует заметить, что не существует какой-то абсолютной и единой нравственности не просто для всех обществ, а даже для одного общества на различных ступенях его развития. Хотя в научной литературе достаточно часто встречается упоминание об общечеловеческой нравственности как наборе норм, являющихся общими для всех исторических форм нравственности. В целом же следует исходить из того, что такой нравственности, как некоей самостоятельной реальности, существующей наряду с отдельными особенными системами нравственности, нет, хотя само понятие общечеловеческого, скорее всего, имеет право на существование. Так, А.А. Гусейнов отмечает, что «какую бы норму мы ни взяли, она не имеет всеобъемлющего смысла, а всегда замкнута на конкретные условия» [7:27]. Поэтому в исследованиях проблем нравственности целесообразней ставить вопрос не об общечеловеческой нравственности, а об общечеловеческом её содержании.

Известно, что развитие социальной мысли, педагогической в том числе, находится в сложной взаимосвязи с различными по своей природе и содержанию процессами развития общества и



государства. Понимание этих процессов позволяет определить истоки, факторы, направления, траектории эволюции как отдельных, порой стихийно возникающих и разрозненных по природе идей, так и целостных концепций и системных авторских теоретических построений.

История свидетельствует, что развитие российского общества в первой половине XIX века было детерминировано все более усиливающимся кризисом феодально-крепостнической системы. Экономика испытывала глубокие изменения, связанные с вызреванием капиталистических отношений в недрах феодального строя. Развитие промышленности способствовало концентрации рабочих, возникновению крупных предприятий, росту числа городов, сопровождалось изменением технических, ресурсных и психологических основ производства. На повестку дня все более отчетливо ставился вопрос не просто о подготовке кадров соответствующей квалификации, а о кадрах, обладающих новым, прогрессивным мышлением. Усложнение политической жизни страны требовало незамедлительного совершенствования подготовки чиновников, работников государственного аппарата. Россия де-факто становясь одной из величайших европейских держав и полноправным участником европейской политики, высоко поднимая планку своих имперских задач, нуждалась в качественно новом административном и политическом аппарате. В целом, для осуществления экономического, политического и социального развития России нужны были высокообразованные люди.

Историки отмечают, что начало XIX в. – время оживления общественной мысли и общественной жизни страны. Как указывал В.О. Ключевский, из под старых основ и отношений мощно начали пробиваться новые потребности и стремления, которые подготавливали переход государственного порядка на новые основания. Эти новые идеи и стремления обнаруживаются как во внешней политике государ-

ства, так и во внутренней жизни [9:838]. Ведущими вопросами этого времени, конкретизирует ученый, совершенно объективно становятся: социально-политический, заключающийся в установлении новых отношений между общественными классами, в устройстве общества и управления с участием общества; кодификационный, состоящий в упорядочении нового законодательства; педагогический, заключающийся в руководстве, направлении и воспитании умов.

Знаковость и значимость данных вопросов привели к тому, что первая четверть XIX в. была насыщена событиями, которые, как отмечают многие исследователи, нельзя назвать однозначными. Так, принято выделять минимум два периода: до 1815 г. и после. Первый – время либерализма, второй – эпоха начинающейся реакции, пик которой пришелся на подавление восстания 14 декабря 1825 г. – восстания декабристов.

Соответственно, обозначенные выше вопросы, находясь в тесной взаимосвязи и, в то же время, имея самостоятельное звучание и специфическую проблематизацию, решались не сразу. Они проходили порой весьма длительные и неоднозначные по последствиям циклы своего осознания и претворения в жизнь. Значимую роль в этих процессах призвано было сыграть образование. В.О. Ключевский пишет, что в специальной инструкции для учебного комитета, разработанной в недрах Министерства народного просвещения, совмещенного в 1817 г. с ведомством духовных дел, указывалось, какое направление должно было получить народное образование. В частности, для достижения «истинно христианского благочестия» посредством «лучших учебных книг» оно должно было «водворить постоянное и спасительное согласие между верой, ведением и разумом, т.е. между религиозным сознанием, между образованием умственным и между порядком политическим» [9:866].

Источники свидетельствуют, что русское образованное общество еще с кон-



ца 1810-1820-х гг. стало задаваться вопросами: Что же оригинального создала к этому времени российская культура? Каков её вклад в культуру мировую? Часто ответы были неудовлетворительными. Так, отмечалось, что на первый план выдвигалась подражательность России в религиозной сфере Византии, а в культурной – Западу. Рефлексируя данный тезис, либеральная общественность все громче выдвигало положение об отставании России от развитых стран Европы и активно искало пути его преодоления. На этой основе и оформились два идейных направления – славянофильство (А.С. Хомяков, И.В. и П.В. Киреевские, К.С. и И.С. Аксаковы, Н.Я. Данилевский и др.), идеализировавшее весь ход развития русского славянского мира и отрицательно относившееся к западной культуре, и западничество (Т.Н. Грановский, П.В. Анненков, В.П. Боткин, Е.Ф. Корш и др.), считавшее необходимым проведение реформ в крестьянском вопросе, просвещении, цензуре и т.д. по типу государственного устройства западных стран. Именно активным диалогом между данными направлениями во многом определялось развитие русской общественной, в том числе и педагогической мысли в последекабристское время.

Но важно заметить, что суть разногласий западников и славянофилов состояла не только в разных взглядах на исторический путь развития страны, но и, что важно в аспекте рассматриваемого нами вопроса, на сущность человека: если в православии он Богочеловек (на первом месте стоит божественное начало), то в западной католической традиции он Человекобог (на первом месте стоят человеческие потребности. Если в православной традиции сложился так называемый «мессианский» тип личности, то в католической – «прометеевский» тип, т.е. борец, бросающий вызов тому, что не он сам [2:9].

Спор славянофилов и западников, начавшийся во второй половине 1830-х гг.,

достиг особого накала в 1840-е, когда атмосфера стала более либеральной. Считается, что к этому десятилетию режим приобрел уверенность, которой не было в последекабристское время, и стал менее бдительным. Однако было бы упрощенным считать, что разногласиями славянофилов и западников исчерпывалась идейная жизнь того периода. Так, Белинский и Герцен, отождествляя себя с западниками, на самом деле противостояли и западникам, и славянофилам. В их мировоззрении проявились истоки иного – демократического – направления. Таким образом, не прямолинейный спор западников и славянофилов, а взаимодействие и борьба трех направлений общественной мысли – демократического, либерального, разнообразиями которого были славянофильство и западничество, и консервативного – определялся характер идейной борьбы «замечательного десятилетия [1:209]. Такое название этому времени дано неслучайно: 1840 гг. – очень важная веха в истории русской общественной мысли. Обострение социальных противоречий, выдвижение вопроса о крепостном праве на первый план – все это способствовало переключению интересов современников с вопросов абстрактно философских и литературно-эстетических на вопросы общественно-политические, экономические и научно-практические. Абсолютное большинство исследователей правомерно подчеркивают, что именно в 1840-е гг. в русском общественном сознании оформилась мысль о приоритете социально-нравственных задач над политическими и их взаимосвязи.

Важно отметить и то, что начало XIX в. в русской общественной жизни и культуре отмечены поворотом к нравственному сознанию и самого нравственного сознания в сферу эстетики, очерченную идеями немецкого романтизма, философией искусства Ф. Шеллинга, сентиментализмом Ж.Ж. Руссо, морализмом Э. Шеффера, который впервые в западной фило-



софии сблизил моральное чувство с эстетической сферой. Гуманистический морализм, сыгравший ключевую роль в секуляризации русской мысли, получил дополнительную точку опоры в искусстве.

Именно такими условиями определялось состояние и развитие просвещения первой половины и середины XIX в. При этом совершенно объективно, что основные вопросы нравственного образования локализовались не в педагогике, которая как отдельная область знания еще только оформлялась, а в сфере философской и общественной мысли.

Таким образом, как отмечает А.В. Бабаян, основной объективной причиной внимания в России к проблемам нравственности и нравственного воспитания явились наличие нескольких социально-философских парадигм: философской антропологии, христианской антропологии, философии рационализма [2:10]. Однако к этому ряду следует добавить и так называемый эстетический гуманизм, который усилиями русских романтиков взрастил своеобразный тип «прекрасной», или «нежной», нравственности (Карамзин), сочетающий в себе моральный энтузиазм и эстетическую мечтательность [10:35].

Для оценки состояния идей нравственного воспитания в отечественной педагогике, установления их истоков, детерминаций, с целью выявления созвучия (или диссонанса) с идеями нравственности, развиваемыми в прогрессивной социальной мысли России рассматриваемого периода, охарактеризуем наиболее значимые подходы в российской нравственной философии (В.Ф. Одоевский, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, П.Я. Чаадаев).

По справедливым оценкам историков социальной философии одним из наиболее разносторонних и оригинальных отечественных мыслителей XIX в. являлся В.Ф. Одоевский (1803–1869), имевший самобытный, так называемый инстинктуальный взгляд на внутренний мир человека, его нравственно-психологические

основания. Размышляя о сфере духа, об «алхимии» чувств, о страстях человеческих и других проявлениях «внутренних чувств», он в своем философском «романе идей» «Русские ночи» заключает, что в каждом человеке есть «нечто такое, что не подходит ни под одно из школьных определений души: что не есть ни совесть, ни сердце, ни страсть, ни рассудок и что мы назовем условно, не зная лучшего выражения, *нравственным инстинктом*» [11:64] (выделено автором. – С.Б.). Характеризуя данный феномен, В.Ф. Одоевский указывает, что: а) в нравственном инстинкте лежит основание всех наших знаний и чувствований; б) он не одинаков у всех людей и «всякий имеет его в разной степени»; при этом люди, имеющие сходные степени нравственного инстинкта, понимают друг друга, а несходные – не понимают; в) развивать это чувство человек должен своими знаниями и действиями, однако в условиях цивилизации он вынужден руководствоваться не нравственным инстинктом, а страстями, расчетом, что объективно привело к ослаблению инстинктуальных способностей и усилению рациональных; г) инстинктуальное чувство может развиваться в человеке и теперь посредством уединения, размышления и в особенности эстетического образования.

В названных положениях и в ряде других рассуждений наглядно проявляется, что нравственность по В.Ф. Одоевскому выступает, во-первых, в определенной степени антиподом классической рациональной нравственности, характерной для европейской культуры. Так, он отмечает: «Какого добра ожидать от нашей нравственности, когда с младенчества нас учат во всем держаться середины, рассчитывая каждый свой шаг, не доверять никому, кроме своего рассудка, удаляться от всего, что не принято всеми, не принимать ничего без положительной, так называемой полезной цели» [11:280]. Во-вторых, указанная инстинктуальная нравственность – это фор-



ма восходящей к своим истокам христианской нравственности. А в-третьих, это нравственность не только религиозного характера, но и эстетического. Мыслитель замечает, человек, обладающий нравственным инстинктом, есть прежде всего поэт, а поэтическое произведение есть «явление высочайшей гордости человеческого духа» В силу этого «в каждом народе поэзия должна сливаться с жизнью» [11:292].

Нравственные идеи В.Г. Белинского (1811–1848) и А.И. Герцена (1812–1870) в своих истоках и содержании определялись своеобразным революционным духом «правдоискательства», восходили к идеалам высшей правды, совершенной нравственной личности и общественной гармонии.

Нравственные искания В.Г. Белинского не были однородными и в эволюционном плане могут быть представлены как специфические качественные образования в рамках трех выделяемых исследователями периодов его творчества, представленных нравственным идеализмом (1833–1837), или, по словам самого Белинского, «абстрактным героизмом»; нравственным гегельянством (различение морали и нравственности, провозглашение нравственности как всеобщей формы духовной жизни) (1838–1841); нравственным персонализмом и конкретным гуманизмом (1842–1848), проявляющимся через восстание против всеобщей нравственности и абстрактной человечности во имя конкретной личности [10:39].

В наиболее общем виде ведущие нравственные идеи каждого периода отличаются следующими характеристиками.

Первый период – высокая поэтизация и романтизация нравственности, восходящей к человеку и человечеству в целом. Характерным здесь является, в частности, следующий тезис: «Весь беспредельный прекрасный Божий мир есть дыхание единой вечной идеи», которая «проявляет себя в борьбе между добром и злом, любовью и эгоизмом... Добро есть тогда добро, ког-

да оно само себе цель... Человек должен стремиться к своему совершенству и поставлять свое блаженство только в том, что сообразно с его долгом – вот основной закон нравственности» [4:220]. Именно «сознание идеи Добра», с точки зрения В.Г. Белинского, определяет нравственное назначение человека. Кроме того, каждый человек должен любить человечество, как идею полного развития сознания, которое составляет и его собственную цель. Следовательно, каждый человек должен любить в человечестве свое собственное сознание в будущем. Это убеждение в будущем блаженстве человеческого рода через достижение Добра и должно стать основным побудительным импульсом нравственного самосовершенствования.

Во втором периоде нравственных исканий В.Г. Белинского нравственность приобретает для него свойство быть основным мерилем социальной действительности и человеческой деятельности. Он утверждает, что «нравственность принадлежит к сфере человеческих действий, и в отношении к воле человека есть то же самое, что истина в мышлении, что красота в искусстве». Основание нравственности лежит в глубине духа – источника всего сущего. При этом нравственность не выступает чем-то локальным, она есть понятие общемировое, непреходящее, безусловное (абсолютное). В статье «О детских книгах» (1840) В.Г. Белинский убежденно провозглашает, что «орудием и посредником воспитания должна быть *любовь*, а целью – *человечность*. <...> Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству, словом, бесконечная любовь и бесконечное уважение к человечеству даже в лице последнего из его членов ... должно быть стихией, воздухом, жизнью человека» (здесь и далее выделено автором. – С.Б.) [3:33, 40].



Для третьего периода характерно рассмотрение нравственности как стержня, программы и критерия оценки действий каждого человека и преобразования общества.

В качестве верховного нравственного принципа Белинский выдвигает принцип достоинства конкретной личности: «один из высочайших принципов истинной нравственности заключается в уважении к человеческому достоинству во всем человеке, без различия лица, прежде всего за то, что он – человек, а потом уже за его личные достоинства» [4:174-175]. Религии в нравственно-мировоззренческой системе Белинского больше нет места. В 1845 году он написал Герцену: «В словах Бог и религия вижу тьму, мрак, цепи и кнут» [8:312]. В своем знаменитом письме к Гоголю (1847) мыслитель убежденно замечает, что церковь была и остается поборницей неравенства, льстецом власти, врагом и гонительницей братства между людьми. И далее он утверждает, что именно в успехах цивилизации, просвещения и гуманности, а не в аскетизме, пизтизме и мистицизме заключается спасение России. России нужны не проповеди и не молитвы, а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства, обретение прав и свобод, сообразных не с учением церкви, а со здравым смыслом и справедливостью [3:86].

Рассуждая о таком ведущем, нравственно показательном феномене, как гуманность, В.Г. Белинский во «Взгляде на русскую литературу 1847 года» подчеркивает, что «гуманность есть человеколюбие, но развитое сознанием и образованием» [3:95]. Соответственно, одно из центральных мест в мировоззренческой концепции В.Г. Белинского занимает теперь идея целенаправленного нравственного просвещения и нравственного развития человека. «Есть много родов образования и развития, и каждое из них важно само по себе, но всех их выше должно стоять образование *нравственное*. Одно образование делает вас человеком

ученым, другое – человеком светским, третье – административным, военным, политическим и т.д.; но нравственное образование делает вас просто «человеком», т.е. существом, отражающим на себе отблеск божественности и потому высоко стоящим над миром животным» [3:61]. На вопрос о том, в чем же собственно состоит нравственное образование, нравственное развитие, мыслитель подчеркивает важность *реального действенного нравственного образа жизни*. Он замечает: «Теоретическая нравственность, открывающаяся в одних системах и словах, но не говорящая за себя, как *дело*, как *факт*, выходящая только из созерцаний ума, но не имеющая глубоких корней в почве сердца, – такая нравственность стоит безнравственности... Истинная нравственность прозябает и растет из сердца при плодотворном содействии светлых лучей разума. Её мерило – не слова, а практическая деятельность» [3:61-62].

В целом важно отметить, что Белинский до конца дней сохранил в себе и в своих социальных исканиях веру в нравственность как ведущую преобразующую силу общественной и личной жизни.

Нравственные воззрения А.И. Герцена в истории русской этики принято характеризовать термином «нравственный реализм», под которым понимается синтез идеалистических нравственных устремлений (мотивов) и естественных моральных интересов и потребностей личности [10:44]. Исследователи отмечают, что этот своеобразный сплав эмпиризма и идеализма в морали позволил высветить уникальный по сути подход к проблеме взаимосвязанного нравственного развития личности и общества, развития через достижение нравственной свободы.

Что касается взаимосвязанности нравственного развития личности и общества, то А.И. Герцен, солидаризируясь со многими западными философами (К. - Гельвеций, Ш. Монтескье и др.), неоднократно обращал внимание на всем



очевидное «двоедушие и лицемерие современного им мира», на «противоречие официальной морали с частным поведением». «Общество толковало о строгих нравах, — замечает А.И. Герцен, — гнушалось всем чувственным — и предавалось самому нечистому распутству» [5:396]. В такой ситуации трудно требовать от личности быть нравственной, ибо истоки нравственности лежат в социальной действительности, «человек не может не отражать в себе свое время, свою среду». Но это также не означает, что в безнравственном обществе нельзя воспитать нравственную личность. От личности требуется достижение определенной нравственной свободы. Именно признание нравственной свободы и автономии личности в нерасторжимом единстве с социальной и природной необходимостью её существования выступило ядром герценовского нравственного реализма.

Мыслитель утверждал, что, развиваясь по законам исторической и природной необходимости, личность, тем не менее, практически всегда ведет себя так, «словно она свободна; это необходимое условие для её деятельности, это психологический факт, это факт социальный. <...> Нравственная свобода является реальностью психологической или, если угодно, антропологической» [6:529]. В обосновании этой реальности он исходил из того, что, сознательно совершая свои действия, человек «верит в свою свободу, как верит во внешний мир — такой, каким он его видит, потому что он доверяет своим глазам и потому что без этой веры он не мог бы сделать и шагу» [6:529]. Соответственно нравственная независимость человека выступает на деле такой же действительностью и истиной, как и его зависимость от среды. Разница же между ними определяется степенью развитости сознания личности: чем больше сознания, тем более человек устойчив по отношению к авторитетам, к внешним явлениям, к указаниям, т.е. у него больше самобытности и независимости. И наоборот, чем мень-

ше сознания, тем крепче поработощающая связь человека со средой, тем чаще он является простым ведомым, тем больше среда поглощает его. Однако А.И. Герцен уточняет при этом, что чем больше у личности самобытности и независимости, тем больше у неё и ответственности, тем сильнее у неё должна быть развита внутренняя потребность быть человеком, быть нравственным: «Быть человеком в человеческом обществе вовсе не тяжкая обязанность, — пишет он, — а простое развитие внутренней потребности; никто не говорит, что на пчеле лежит священный долг делать мед; она его делает потому, что она пчела. Человек, дошедший до сознания своего достоинства, поступает человечески потому, что ему так поступать естественнее, легче, свойственнее, приятнее, разумнее...» [5:193]. Тем самым свободный человек сам создает свою нравственность и ему не нужны для этого моралистические побуждения извне.

В то же время, оставаясь реалистом, понимая всю сложность, противоречивость взаимодействия общественной среды и личности, трезво осознавая, что социальная и нравственная свободы в жизни редко совпадают, А.И. Герцен призывал остерегаться бездумного и безмерного обращения к нравственной свободе, абсолютизации её в качестве универсального средства личностного и социального развития. Он подчеркивал, что «нельзя людей освобождать к наружной жизни больше, чем они освобождены внутри. Как ни странно, но опыт показывает, что народам легче выносить насильственное бремя рабства, чем дар излишней свободы» [5:544].

Однако, учитывая в том числе и данный факт, А.И. Герцен все же выступал против довлеющих в то время моралистических подходов в воспитании нравственности. Моралистам, подчеркивал он, хочется непременно и всячески побуждать человека к добру, заставлять поступать его нравственно, прибегая то к



убеждению, то к угрозе, то к посулам. Но это всегда побуждение извне, это принуждение. При этом человек на самом деле может не соглашаться с тем, к чему ему принудили, даже активно внутренне противостоять и противодействовать этому, правда, часто не показывая виду. Назначение же реалистической нравственности как раз в том, чтобы «примирить сердце и разум так, чтобы человек исполнение действительного долга не считал за тяжкую ношу, а находил в нем наслаждение, как в образе действия, наиболее естественным ему и признанном его разумом» [5:311].

Следует заметить, что рассмотренные идеи А.И. Герцена о нравственности, её источниках и средствах развития справедливо заслужили самого серьезного внимания современников и потомков, ибо обращали внимание, прежде всего, на роль активной позиции самого человека в своем воспитании; на необходимость гармонизации между собой его сознания, чувств, ценностного мира и мотивов деятельности на основе понимания себя человеком, понимания своего высокого предназначения; на нелинейную взаимообусловленность внутреннего мира человека с внешней действительностью.

Еще один знаковый российский мыслитель рассматриваемого периода – П.Я. Чаадаев (1794–1856) исповедовал, по оценке исследователей, оригинальную христианскую нравственную философию. В центре его этических взглядов лежит проблема так называемого нравственного закона, который, по мысли П.Я. Чаадаева, выражает собой степень всемерности, всеобщности человеческой культуры. Считается, что именно в учении о нравственном законе (законе мира нравственности), или всеобщей нравственности, и проявилась подлинная оригинальность его взглядов, предвосхитив многие этические концепции XX века. Даже принимая во внимание выраженную богословскую детерминанту его учения (как отме-

чал В.В. Зеньковский, Чаадаев, вопреки собственному заявлению, больше богослов, чем философ [8:167]), следует признать, что в нем очень ярко обозначен один из наиболее актуальных и трудных вопросов любой нравственной системы – соотношение и превалирование всеобщего и единичного, общественного и индивидуального в достижении и обеспечении добра, блага, пользы, справедливости для всех и для каждого.

Исходным пунктом нравственной философии П.Я. Чаадаева является идея абсолютного, или всеобщего, разума, выступающего в качестве гаранта истинности нравственного закона, направленного в своем основном посыле на достижение абсолютного блага. Однако, воплощаясь в каждом конкретном человеке, бесконечный, всеобщий разум принимает форму разума индивидуального, конечного. И в этот момент всеобщая нравственность, общий нравственный закон, восходящий к принципам всеобщего блага, уступает место закону индивидуальной нравственности, проявляемому через главенство принципов индивидуальной пользы, личного благополучия. И противостоять этому невозможно. Но главное в проблеме нравственности вовсе не это. Сердцевина вопроса не в факте противостояния и не в попытках его нивелирования, а в том, чтобы изначально гармонизировать («слить») индивидуальное с всеобщим, в том, чтобы индивидуальная польза и личное благополучие были естественным отражением пользы и благополучия всех. Именно к этому должен стремиться человек в течение своей жизни, именно в этом смысл обретения нравственности. В своих «Философских письмах» П.Я. Чаадаев замечает, что «как бы ни было пламенно наше стремление действовать для общего блага, это воображаемое нами отвлеченное благо есть лишь то, чего мы желаем для самих себя, а устранить себя вполне нам никогда не удастся: в желаемое нами для



других мы всегда подставляем нечто свое. И поэтому Высший Разум, выражая Свой закон на языке человека, снисходя к нашей слабой природе, предписал нам только одно: поступать с другими так, как мы желаем, чтобы поступали с нами» [13:43].

Важным моментом в понимании нравственной философии П.Я. Чаадаева является также идея о нравственной активности человека как первоочередном условии постижения нравственного закона, условия восхождения к высотам всеобщей нравственности. Он подчеркивает, что во власти любого человека обратить свое внимание на горести, тяготы или радости окружающих нас людей, поучаствовать в них, пропустить их через свою сущность. «Мы ведь способны усваивать их нужды, их выгоды, – говорит философ, – переноситься в их чувства так, что мы, наконец, начинаем жить только для них и чувствовать только через них. Как бы вы ни называли эту нашу удивительную способность сливаться с тем, что происходит вокруг нас, – симпатией, любовью, состраданием – она, во всяком случае, присуща нашей природе. Мы при желании можем до такой степени сродниться с нравственным миром, что все совершающееся в нем и нам известное мы будем переживать, как совершающееся с нами. <...> Воспитывая это замечательное свойство нашей природы, все более и более развивая его в душе, мы достигнем таких высот, с которых целиком раскроется остальная часть всего предстоящего нам пути» [14:58]. Данными словами П.Я. Чаадаев фактически определяет и цель, и содержание, и направленность нравственного воспитания. При этом подчеркнем еще раз, главным механизмом воспитания должна стать исходящая от самого человека активность в творении добра.

В целом можно заключить, что в обобщенном плане понимание нравственности и нравственного воспитания в иска-

ниях российской нравственной философии рассматриваемого периода хоть и отличалось широким спектром смысловых значений, но имело объединяющую их склонность к идеализации «начальной», «всеобщей» нравственности, данной человечеству, к которой необходимо обеспечить восхождение каждого человека, а также общую гуманистическую направленность, проявляемую в уважении к человеческому достоинству, без различия лица, прежде всего за то, что он – человек. В нравственной философии происходило формирование социально и педагогически ориентированного языка нравственных понятий, при помощи которых выстраивались концептуальные положения собственно педагогики нравственного воспитания. Указывалось на важность гармонизации взаимодействия человека и общества, что выступает ключом в обеспечении их взаимосвязанного нравственного развития. Подчеркивалась роль и ответственность самого человека в обретении нравственности, необходимость реального действительного нравственного образа жизни. При этом достижение нравственности является наиболее актуальной программой и основным мерилom социальной действительности и человеческой деятельности. Ведущая цель воспитания в нравственно-философских и педагогических исканиях революционеров-демократов заключалась в подготовке нового человека – активного общественного деятеля, защитника интересов народа, носителя общечеловеческой морали. В соответствии с этой целью в задачи нравственного воспитания включалось формирование в личности таких качеств нравственности, как гуманность, «разумный эгоизм», проявляющиеся в нацеленности на служение общему благу, на сочетание интересов личности и общества, но проявление патриотизма, любви к труду, честности и правдивости, чувства собственного достоинства, верности



слову, ненависти к паразитизму, тунеядству, нечестности.

Литература

1. Ахayan Т.К., Свиридова И.А., Смирнова В.В. *История образования в России: Учебное пособие.* – СПб., 2005.
2. Бабаян А.В. *Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX-начала XX вв.: Монография.* – Ставрополь-Пятигорск, 2006.
3. Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. *Педагогическое наследие / Сост. А.Ф. Смирнов.* – М., 1988.
4. Белинский В.Г. *Полн. Собр. Соч.: в 13 т.* – М., 1953-1959. – Т.1.
5. Герцен А.И. *Сочинения: в 2 т.* – М., 1985. – Т.1.
6. Герцен А.И. *Сочинения: в 2 т.* – М., 1985. – Т.2.
7. Гусейнов А.А. *Социальная природа нравственности: Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук.* – М., 1977.
8. Зеньковский В.В. *История русской философии: в 2 т.* – Л., 1991. – Т.1.
9. Ключевский В.О. *Русская история.* – М., 2006.
10. Назаров В.Н. *История русской этики.* – М., 2006.
11. Одоевский В.Ф. *Русские ночи. Статьи // Соч.: в 2 т.* – М., 1981. – Т.1.
12. Рыбин В.А. *Нравственно-гуманистическая педагогика нового времени.* – М., 2006.
13. Чаадаев П.Я. *Философские письма. Письмо второе // Соч.* – М., 1989.
14. Чаадаев П.Я. *Философские письма. Письмо третье // Соч.* – М., 1989.

Сведения об авторе

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научно-исследовательской работе и инновациям ГОУ ВПО СГПИ, автор 160 опубликованных научных статей.

* * *



ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СЕМЬИ И ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВВ.

Э.Г. Бойко

Регионы как составные части национально-государственной территории выступали реципиентами тех импульсов развития, которые возникали в историческом центре. Но своеобразие географических условий и человеческого материала делала их узлами «кристаллизации» новых социальных возможностей и, следовательно, относительно самостоятельными центрами инициации исторической жизни.

Во второй половине XIX века процессы и изменения в ставропольском регионе дали импульс трансформации института семьи, возникшей в центре. При этом региональная специфика сказалась на вариативности форм этого социального института.

Для категории населения брачного возраста в ситуации выбора партнера для вступления в брак довольно значимо было относительно равное количественное гендерное соотношение. Особенностью ставропольской территории являлось численное превосходство мужчин. Несомненно, это обстоятельство следует рассматривать как фактор влияния на институт семьи.

Если сравнивать городское и сельское население, то в составе городского холостых и незамужних было больше, чем в составе сельского. Но и в городе, и в селе отсутствует пропорциональность в численности замужних женщин и женатых мужчин. Так на 1000 сельских замужних женщин приходилось 976 женатых мужчин, а на 1000 городских замужних женщин – 1 028. Такое соотношение – следствие того, что мужчинам была присуща большая мобильность. В поисках заработков

сельский женатый мужчина перебирался в город или же уходил в другую губернию.

Два показателя подтверждают устойчивость института семьи в ставропольской провинции – низкий показатель рождаемости внебрачных детей и высокий показатель брачности. В среднем на 100 законнорожденных детей в Ставрополе приходилось около 6 рожденных вне брака, т.е. около 5,73 %. Если сравнивать этот показатель с общегубернским, то следует отметить, что в масштабах губернии этот показатель был еще ниже – внебрачных рождений в губернии было около 2%. Но в сравнении с другими городами Европейской России, как в Ставрополе и тем более в губернии в целом отмечался самый низкий показатель рождаемости внебрачных детей и этот ничтожный процент незаконнорожденных приходился исключительно на население православного вероисповедания [6].

На 86 жителей Ставропольской губернии приходился один заключаемый брак, тогда как в масштабах России этот показатель составлял один заключаемый брак на 100–124 человека, в Европе – один на 148. Но в самом губернском центре, как и в любом большом городе России, холостых почти вдвое было больше, чем женатых, точно так же число девиц превалировало над замужними, вдов над вдовцами. А вот в сравнении с европейскими городами, в Ставрополе состоящих в браке было больше, чем овдовевших и не состоявших в браке [6].

В основном, браки заключались между холостыми и девицами, между вдовцами и вдовами. Подавляющее большинство супружеских пар состояли в первом браке – до 80–95%. Количество вторых браков было меньше, чем первых, но все же довольно значительным – 15–



20%. Доля третьих браков обычно не превышала 5%. Женщины после прекращения первого брака реже заключали повторный брак, чем мужчины. Тенденцией было сокращение доли повторных браков. Так, если в 1873 г. повторные (вторые и третьи) браки у мужчин составляли 35,7%, а у женщин – 13,6%, то в 1912 г. соответственно 15,3 и 9,2% [3].

Поскольку средний возраст вступления в брак у мужчин был выше, чем у женщин, у большинства супружеских пар старшим по возрасту был мужчина. В первых браках в среднем мужья были старше своих жен на 4–5 лет, при этом можно отметить некоторое сокращение разницы в возрасте с течением времени. Так, средняя разница в возрасте в заключаемых браках была 3,9–4,3 года, а в начале XX века – 2,6–2,8 года. Во вторых браках мужья были старше жен в среднем на 7–13 лет, в третьих – на 11–18. Размах вариаций разницы в возрасте супругов был значительным: от 10 и даже 15 лет в пользу женщин, до 30–38 лет в пользу мужчин. Наибольшая разница в возрасте супругов была характерна для дворян и чиновников – 8,4–9,5 года, военных – 6,4–9,9 и купцов – 4,3–8,6 года. В других сословиях разница в возрасте супругов была ниже: у мещан 3,9–7,5 лет, крестьян – 3,5–5,9, духовных – 3,3–4,2 [3].

Изучение соотношения внутрисословных и межсословных браков показало, что наиболее замкнутыми в матримониальных связях были крестьяне (коэффициент сословной гомогенности браков 0,60–0,72), а также дворяне и чиновники (0,47–0,49). Духовные (0,39–0,40), мещане (0,39) и купцы (0,29–0,30) занимали среднее положение, а военные (0,25) и разночинцы (0,19–0,21) в наименьшей степени создавали браки с представительницами своих сословий. В целом можно признать, что сословия в городе не были социально эндогамными группами. Менее половины всех заключавшихся браков были односословными.

Проведенный анализ отчетливо выявил, что ставропольская региональная семья была значительно дифференцирована. Как

в городе, так и в селе дифференциация семьи была обусловлена мультикультурностью, сложившейся в результате полиэтничности и поликонфессиональности населения региона. Незначительный по масштабу процесс урбанизации, меняя условия существования семьи, не менял ее традиционные черты, обусловленные этнической и конфессиональной принадлежностью.

Сословие ставропольских мещан не было однородным. Первая категория мещан – новые выходцы из сел Ставропольской и других губерний России – если и отличалась чем-то от крестьян, кроме звания, так это еще большею бедностью. Процесс их адаптации к новым условиям порождал неизбежную маргинальность их положения, что сказывалось на отношениях в семье. В нуклеарной семье, состоящей из 4–6 человек, как в никакой другой городской семье, проявлялись наихудшие черты патриархальности: насилие главы по отношению ко всем членам и, прежде всего, к жене. Маргинальность становилась причиной снижения нравственности: если в сельском быту крестьянина сдерживали от проявления тех или других дурных наклонностей общество, старики, круговая порука и общинное землевладение, то в среде городской такой мещанин из вчерашних крестьян являлся совершенно свободной и самостоятельной личностью [2].

Другую категорию мещан представляли выходцы из отставных солдат, приписавшихся к сословию мещан. Эта часть городского населения также составляла нечто неопределенное и промежуточное: «от мужиков отстали и к барам не пристали». Но все же маргинальное состояние было менее болезненным и это смягчало семейные отношения. Хотя устойчивости их семьи мешало отходничество, характерное именно для этой категории ставропольских мещан. С наступлением весны и лета глава семьи со старшими сыновьями уходили на заработки в соседние села и станицы [2].

Мещане третьей категории – потомки основателей города и давно переселив-



шихся – составляли с последней четверти XIX века действительно класс горожан в полном смысле слова. Стабильность экономического, материального и социального положения обеспечивали семейную стабильность. Они и составляли основу городского социума. Их культура и нравственные установки формировали социокультурное пространство города.

Более многочисленными в городе были чиновники и военные. Род занятий чиновников – многочасовой малоподвижный, механический труд в сырых, холодных, тесных и полутемных зданиях сказывался на состоянии здоровья канцеляриста. Небольшое содержание не позволяло канцеляристу обеспечить полноценное питание, теплую одежду, организовать досуг. Для такого ранга чиновника, если он не начинал пить, обзаведение семьей казалось единственным способом более здоровой организации повседневной жизни, «женюсь, будет веселее, удобнее и экономнее...». Даже высокая загруженность чиновника по службе не обеспечивала высоких доходов. И, как правило, при низких доходах семья чиновника ожидала обнищания со всеми характерными для нищеты девиациями.

Военные как служащие, так и вышедшие в отставку имели значительное преимущество: они имели землю в городе. Приусадебный участок и жалование позволяли поддерживать семью, даже в случае смерти вдова солдата могла наследовать землю. Подсчет, выполненный на основе Табели домов и дворовых мест в губернском городе Ставрополе, составленная городской полицией, помог определить, что солдаткам принадлежала 5 часть всех домов, собственниками которых являлись ставропольчанки [9].

Даже купеческие семьи, материальное состояние которых уже было обеспечено, жили и строили отношения так же, как и до приобретения этого богатства. Так, дом, роскошно меблированный, оставался нежилым и открывался в воскресные или праздничные дни, когда появлялись гости. Семья чаще всего жила в нижнем сыром этаже дома. Жена должна была сама выпол-

нять работу по дому, особенно приготовление еды. Даже наличие прислуги не освобождала ее от этой обязанности. Муж выражал недовольство, если жена после родов или по причине нездоровья не могла заниматься приготовлением пищи.

Кухня, как правило, даже у купцов находилась вне дома во дворе. Женщина, отправляясь туда в любую погоду через двор, подвергалась опасности переохлаждения. А, кроме того, труд на кухне был тяжелым, и женщине приходилось таскать горшки, чугуны, но и ещё более тяжелым занятием была стирка белья. Но, не желая навлечь гнев мужа, женщина торопилась приступить к своим обязанностям, даже вредя своему здоровью. Обычным было объяснение: «Мы привычны, без работы хуже разболеешься, да и хозяин будет недоволен» [1:232].

У евреев традиционными были ранние браки. Вновь созданная семья чаще всего находилась на содержании родственников жены, так как еврейская культурная традиция ориентировала молодого еврея не на приобретение профессии или капитала, а на овладение далекими от практической жизни знаниями Талмуда. Обязанность финансирования в виде обязательства со стороны родителей невесты оговаривалась даже в брачном контракте. Молодая жена и все окружающие не считали такое положение ненормальным. «Жена к нему не в претензии: он не занимается торговлею, потому что способен на дела поважнее. Впрочем, слава его ведь лучами своими озаряет и ее, и ее детей, а в будущем мире – она это знает – зачтется ей в заслугу то, что она кормила и холила такого праведника».

У евреев даже появилось особое выражение – «эшес хаиль» («женщина деловитая»). Их мужья становились «придатками своих супругов» даже в филологическом смысле. Их обозначали именами жен: Элиоте Хаслес (Элиоте, муж Хаслы), Мейшке Динес (Мейшке, муж Дины). Такое положение было в порядке вещей. Одни мужчины уезжали для занятий талмудической наукой, другие – для того, чтобы заработать. Очень часто выступая своеобразной



«амазонкой», молодые еврейские торговки вели отчаянную борьбу за существование без помощи мужского пола [8].

Но все же, как свидетельствуют факты, немногочисленные жены могли обеспечить семью и еврейский мужчина вынужден был тоже зарабатывать на жизнь. Промысел как еврейских мужчин, так и еврейских женщин, имел обычно жалкие масштабы. Поэтому в еврейской семье раньше, чем в любой другой работающими стали оба супруга. Женщины были служанками, нянями, кухарками, горничными, сиделками. Еврейская часть населения города Ставрополя была, пожалуй, самой бедной [10].

Особенно резким было отличие на фоне других семей, положение армянской семьи, прежде всего, армянского купечества. Но и женщины бедного слоя армянского населения (хотя бедных среди армян вообще очень немного) были избавлены от тяжелых работ, многие занимались шитьем, торговлею и чаще всего ничего не делали. Традиционно замужняя армянская женщина мало работала даже по дому. Католическая и лютеранская часть населения была немногочисленной в городе и, как правило, состоятельной. Католики и лютеране этнически были представлены в основном немцами. Они жили и выполняли все правила гигиены и диететики с немецкой аккуратностью.

Очень сходными были условия жизни семьи старообрядцев. Их жилища отличались чистотой в комнатах, удобной и комфортабельной обстановкой с здоровым и сытным столом. Участь женщины у старообрядцев было намного легче. Она была избавлена от тяжелых полевых работ, особенно во время беременности. Несмотря на то, что староверы жили не в самых лучших частях города, чаще в низинной и болотистой части с зараженной почвой, водой и воздухом, соседством заводов, тем не менее, здесь крайне редко наблюдались эпидемии. Как правило, старообрядческие семьи было в основном средними по достатку, бедных среди старообрядцев не

было. Их отличал высокий уровень нравственности. Среди них не было приверженцев таких пороков, как проституция, алкоголизм. Таким образом, нравственное здоровье способствовало укреплению физического здоровья [1:232–233].

Сельская семья также дифференцировалась в соответствии с этноконфессиональной принадлежностью, но меньше нивелировалась за счет внешних социально-экономических условий, так как крестьянское хозяйство имело меньше связей с внешним миром и могло обеспечить свое существование.

Наиболее консервативным институт семьи, равно как и содержание гендерных стереотипов был, у ставропольских кочевников, особенно у туркмен.

Сельская славянская семья еще оставалась трехпоколенной и многопарной. Она была патриархальной, основывалась на полном подчинении младших старшему. Но и здесь проявилась определенная трансформация этого социального института. Она объяснима тем, что выход крестьянского хозяйства на рынок повлек за собой, с одной стороны, распространение наемного труда и на сельскохозяйственное производство, а с другой – повлиял на гендерные роли, на содержание мужских и женских обязанностей в семье. Так в результате ухода мужчин в батраки или для занятия промыслами к женским обязанностям добавляется еще и обеспечение топливом, а также выполнение части полевых работ. Но и женский труд стал наемным: старшие дочери, невестки могли наниматься к более состоятельным хозяевам во время полевых работ, например, на время сенокоса. Только в зажиточных хозяйствах, где нехватка мужских рабочих рук могла восполниться за счет наемного труда, роль женского труда была вспомогательной. В менее состоятельном хозяйстве значимость женского труда возрастает [5:134–136].

Несомненно, в сельском хозяйстве мужской труд все еще сохранял большее экономическое значение, чем женский. Давали знать пережитки домостроевской эпохи:



глава славянской семьи имел право «поднять руку» на жену и детей. Мировой судья Я. Лудмер одним из первых придал гласности проблеме насилия в семье: «Многие наблюдатели современной народной жизни констатируют нам факт ожесточения, подчас и просто озверения народной массы... Ни одно судебное учреждение не может в пределах нашего законодательства оградить женщину от дурного и жестокого обращения с нею... И только тогда, когда «терпеть нет уже моченьки», когда уже на ней, как говорится, нет ни одного живого места, она, избитая и изможденная, нередко с вырванной мужем косой в руках, плетется к мировому судье в надежде, что он защитит ее если не формально, то хоть своим авторитетом» [4:126].

Автор приводил многочисленные примеры из своей практики, когда к нему обращались женщины, чьи мужья зверски их избивали, однако помочь он им не мог.

Причины описанных явлений коренились в экономической, социальной и духовной сферах, но общее положение осложнялось и юридическим статусом семьи, который не предполагал – кроме случаев исключительных – возможности расторжения брака. Число разводов неуклонно росло, но по сравнению с общей численностью браков оставалось смехотворным. В стране с многомиллионным населением оно составляло: в 1840 г. – 198, в 1880 г. – 920, в 1890 г. – 942 [7:197].

Страшную картину вряд ли скрашивает заключение автора о том, что «в лучшие условия поставлена крестьянская жена, если она единственная дочь; тогда она смелее идет против тирана-мужа и не боится пропасть из-за негодая, в особенности, если у нее самой еще нет детей; хотя и тут нужны особенные обстоятельства, ибо родители жены и священник не считают себя вправе вмешиваться в отношения между супругами... Женщина-мать иногда решается на преступление из-за того, чтобы отделаться от разорителя мужа». В Ставропольской губернии ежегодно от 3 до 10 женщин осуждали за смертоубийство, прежде всего своих мужей [16].

В большинстве случаев все экономические ресурсы семьи все еще были сосредоточены в мужских руках. В связи с этим еще сохранялась жесткость в закреплении ролей в семье. Семейная экономика определяла полам специфические роли в жизнеобеспечении семьи, а женщинам предназначалась в первую очередь роль домохозяйки и матери. Но пореформенное развитие российской экономики расшатывало некогда прочный экономический фундамент главенства мужчины в семье.

Все большая вовлеченность женщин и детей в трудовую жизнь, увеличение их вклада в семейный бюджет меняли привычный семейный порядок, способствовали изменению системы внутрисемейных отношений. Во второй половине XIX – начале XX века появляется все больше возможностей для некоторого экономического освобождения отдельных членов семьи, в частности, женщин и подростков, работающих на производстве.

В целом, во второй половине XIX – начале XX века власть в семье, как и в обществе, имела патриархальный характер: предпочтение отдавалось мужчинам и старшим по возрасту. Гуманизация внутрисемейных отношений в российском провинциальном обществе в среде купцов, мещан и ремесленников, основной массы крестьянства делала скромные успехи. Кроме того, существенных различий во внутрисемейных отношениях между крестьянством и торгово-ремесленным населением города не наблюдалось. Причиной схожести брачно-семейных отношений в провинциальном городе и на селе было то, что в подавляющем большинстве городских поселений культура и быт народных масс имели во многом сельский характер. И хотя гуманизация внутрисемейных отношений в городе продолжалась, но она чрезвычайно тормозилась из-за сохранения прежних гендерных стереотипов, определявших мужские и женские роли.

Взаимоотношения в семье между супругами во многом зависели от их склонности и привязанности друг к другу. Во многих семьях браки заключались лишь



по разрешению родителей, которые часто смотрели на брак как на чисто экономическую акцию, необходимую для успешного ведения хозяйства и производства потомства, не считаясь при этом с желаниями своих детей.

Значительным отражением гендерных стереотипов, носящих все еще глубоко патриархальный характер, становится проявление насилия по отношению к женщине. Мужчина, желая отстоять и закрепить свое ведущее положение не только в обществе, но и внутри семьи, стремится полностью подчинить женщину и поставить ее в ситуацию зависимости. Эта установка предстает как краеугольный камень, источник формирования процессов насилия над женщиной, постоянно расширяющих свои формы и границы.

То есть основным содержанием жизнедеятельности ставропольской семьи как в городе, так и в селе было обеспечение выживания. Это сказывалось на отношениях мужа и жены, которым уже изначально не были свойственны любовь и участие, так как семья строилась на подчинении в соответствии с патриархальными традициями. Но преимущественная бедность ставропольского населения, прежде всего, городского стала условием оформления нового гендерного стереотипа: женщине разрешено выйти за пределы семьи с целью обеспечения средств к существованию. Усиление этой тенденции в конце века привело к выделению определенного, пока еще немногочисленного, слоя женщин, предпочитавших самостоятельное существование вне брака, связанное с активной профессиональной деятельностью наличие ориентации на ассимиляцию и эмансипацию.

Литература

1. Бахутов К. Медико-топографическое и санитарное состояние губернского

города Ставрополя // *Ставропольский текст*. – Ставрополь, 2006.

2. ГАСК. Ф. 96. Оп. 5. Д. 2395-2410, 2500-2510, 2601-2608.

3. ГАСК. Ф. 135. Оп. 1 Д. 132-137, 245, 246, 273, 287, 296-299, 305, 345-352, 410-429.

4. Лудмер Я. «Бабы стоны» // *Юридический вестник*. – 1908. – № 7.

5. Невская Т.А., Чекменев С.А. *Ставропольские крестьяне: Очерки хозяйства, культуры и быта*. – Минеральные воды, 1994.

6. *Обзоры Ставропольской губернии за 1872-1909 годы по данным Ставропольского губернского статистического комитета*. – Ставрополь, 1873-1910.

7. Рубакин Н. *Россия в цифрах*. – М., 1913.

8. Соболевская О. *Из истории еврейской женщины в XIX веке*. // <http://www.genderstudies.info>.

9. *Табель домов и дворовых мест в губернском городе Ставрополе, составленная городской полицией, в порядке новой нумерации, на основании циркуляра и инструкции Министерства Внутренних дел 4 мая 1877 года № 297*. – Ставрополь, 1881 года.

10. *Устав Дамского общества помощи бедным евреям в г. Ставрополе*. – Ставрополь-губернский, 1906.

Сведения об авторе

Бойко Элла Геннадьевна – канд. ист. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – историческая демография, гендерная история, локальная история. Автор более 10 научных публикаций.

* * *



ПОНЯТИЕ ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТИ И ОТНОШЕНИЕ К НЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ

Е.Н. Володькова

Детская беспризорность, к сожалению, является современной реальностью. В нашей стране сведения о детской беспризорности встречаются, начиная с периода феодализма. Детская беспризорность – это отсутствие у детей и подростков постоянного места жительства, определенных занятий, семейного или государственного попечения и систематического воспитательного воздействия в результате утраты родителей, ухода из семьи, бегства из воспитательного учреждения и т. п. причин [5:191].

На начальных этапах исторического развития нашего государства одним из способов помощи беспризорным детям была благотворительность. Термин благотворительность, по мнению М.В. Фирсова, впервые встречается у Карамзина. Но его активное использование началось со 2-й половины XIX века, когда начала развиваться теоретическая мысль в области социальной поддержки и защиты населения. Словарь-справочник по социальной работе дает следующее определение благотворительности – это безвозмездная деятельность по созданию и передаче финансовых, материальных, и духовных ценностей для удовлетворения насущных потребностей нуждающихся [7:29]. Каковы же причины, побуждающие людей безвозмездно помогать другим? Стремление помочь ближнему возникает вместе со становлением общества. Потребность объединить усилия людей в борьбе с природой для получения пищи, при сооружении жилища – эти и многие другие факторы человеческого общежития

неизбежно порождали сочувствие друг к другу, взаимную поддержку. Желание помочь ближнему существовало на протяжении всей истории человечества. Но содержание помощи, соотношение материальных и духовных факторов, возможности и главные направления менялись и меняются в зависимости от конкретно-исторических условий.

В основе благотворительности лежит не государственное, не официальное, а личностное, неформальное начало. Принципы общественной и личной солидарности, взаимное понимание и взаимная поддержка качественно отличают благотворительность от социальных государственных программ. Филантропия призвана в какой-то мере компенсировать недостатки государственного управления, дефицита бюджетов, постоянного стремления “сильных мира сего” отдать предпочтение расходам государства в ущерб социальным потребностям общества.

Благотворительность имеет свою глубинную морально-нравственную основу. Стремление делать добро заложено в природе человека. Исторический опыт показывает, что благотворительность не совместима с идейной нетерпимостью. Она учитывает гуманные начала различных, иногда противоположных идеологических систем, отвергая проповеди антигуманизма, человеконенавистничества, национальной и социальной вражды.

Благотворительность – это естественный результат стремления человека принимать самостоятельные решения и претворять их в жизнь, создавать организации, имеющие своей целью помощь людям без поддержки со стороны правительства [6:9]. С этой точки зрения бла-



готовворительность представляет собой специфическую форму социального движения. А под социальным движением понимаются совместные действия различных общественных, демографических, национальных, этнических, религиозных групп, объединенных единой целью, общими ценностями, совместно принятой системой норм, регулирующих поведение участников движения, имеющих своего неформального лидера.

Благотворительность не признает социальных, материальных, духовных и других различий между людьми. Она исходит из вечных принципов добра и справедливости, неподвластных времени и политическим метаморфозам, и поэтому избегает на своем пути социальных и национальных преград. Рамки филантропии в обществе не ограничиваются никакими препонами, кроме закона. В основе благотворительности лежат общечеловеческие ценности, возвышающиеся над противоречиями политических систем и нравственных, морально-эстетических представлений.

Благотворительность всегда и у всех народов - продукт эпохи. Экономическая и политическая ситуация в стране определяет масштабы благотворительности, ее материальные возможности, формы, методы и главные направления.

В формировании благородных качеств характера человека и его психологии немалую роль сыграло религиозное мировоззрение в различных его формах. Мыслители и политики средневековья прямо или косвенно касались проблемы детской беспризорности. В их трудах чувствуется влияние средневековой морали на благотворительную деятельность. Мыслители эпохи средневековья не дают четкого определения детской беспризорности. Средневековая общественная мысль, говоря о таких негативных социальных явлениях в государстве, как беспризорность, бродяжничество, нищенство и так далее, не проработала причины их возникновения и не говорила о методах борьбы с данными со-

циальными катаклизмами. Их в большей степени интересовали способы оказания помощи данным категориям нуждающихся. Средневековых мыслителей интересовало лишь спасение души грешника, одним из способов спасения души была милостыня. Они преподносили подаяние милостыни в своих трудах, как обязанность каждого верующего человека. Помогая нищему, верующий следует примеру Иисуса, становится ближе к Богу.

До XVIII века единственным способом помощи брошенным на произвол судьбы детям была милостыня. Иоанн Дамаский, чьи труды известны на Руси с XVI века, первой из наук назвал науку о нравственности. Он считал, что именно через нравственность оцениваются все добрые дела [1:7]. А под добрыми делами подразумевалась, прежде всего, милостыня. Иоанн Златоуст считал, что "человек всего более должен учиться милосердию, ибо оно делает его человеком". Принцип общественной полезности существования имущих и неимущих групп в произведениях Златоуста трактуется как божественная мудрость, так как разные люди на этой земле должны научиться жить согласно божественному плану. Мы все нуждаемся друг в друге: бедный – в богатом, богатый – в нищем [2:16]. Именно милостыня является духовной связью богатого и бедного.

В средние века на Руси милостыню считали средством достижения "царствия Божия". Только исполняя определенные правила милосердия, можно было спасти свою душу и обрести вечный покой и блаженство. Нищий был для благотворителя лучшим богомольцем и душевным благодетелем. "В рай входят святой милостыней" – говорили в старину. Целительная сила милостыни состояла в том, что она, по мнению Иоанна Златоуста, развивала особое чувство – человеколюбие. Милосердие к убогим и страждущим вкупе с глубокой верой, готовностью пострадать за нее и ближнего составляло суть мирского пути к



святости. У христиан важнейшим элементом чести является милосердие.

Не осталась в стороне идея помощи нуждающихся и в политических кругах средневековой Руси. Доказательством чему служит Изборник Святослава 1076 года [3; 4].

Христианские традиции благотворения пронизывают “Поучение” Владимира Мономаха, где милосердие несет в себе определенное знание о мире, о человеке, о том пути, которому должен следовать верующий. Социальная позиция Владимира Мономаха предполагает личное участие в судьбе обиженных. Нормы поведения человека несут в себе христианские традиции. Среди них – “напоить и накормить нищего” и другое [8:41]. Эти строки из “Поучения” перекликаются с Библейскими истинами: “Просящему у тебя дай, стучащему открой, да не отвергнут будешь царствия небесного”.

В.О. Ключевский констатировал, что “древнерусское общество под руководством церкви в продолжении веков прилежно училось понимать и исполнять вторую из основных заповедей, в которой заключается весь закон и пророки, - заповедь о любви к ближнему” [4:23]. При отсутствии в данный период социальной защиты нуждающихся со стороны государства, практика выполнения данной заповеди направлялась преимущественно в одну сторону: любовь к ближнему проявлялась, прежде всего, в подвиге сострадания к страждущему, первым требованием любви признавалась милостыня. Идея милостыни лежала в основе религиозного нравоучения. Все средства духовно-нравственной педагогики того времени воспитывали в человеке потребность души в подаении милостыни. Любить ближнего - это, прежде всего, накормить голодного, напоить жаждущего, посетить заключенного в темнице. Человеколюбие на деле значило нищелюбие. Благотворительность была не столько вспомогательным средством общественного благоустройства, сколько необходимым условием личного нравственного здоровья: она больше нуж-

на самому нищелюбцу, нежели нищему. Целительная сила милостыни выражалась не столько в том, чтобы утереть слезы страждущему, отдавая ему часть своего имущества, столько в том, чтобы, смотря на его слезы и страдания, самому пострадать с ним, пережить то чувство, которое называется человеколюбием. Древнерусский благотворитель, “христоролюбец”, меньше всего думал о том, чтобы добрым делом поднять уровень общественного благосостояния, он стремился возвысить уровень собственного духовного совершенствования. Древняя Русь понимала и ценила только личную, непосредственную благотворительность, милостыню, подаваемую из рук в руки. Благотворителю нужно было воочию видеть людскую нужду, которую он облегчал, для того чтобы получить душевное благополучие; а нуждающийся должен был видеть своего благодетеля, чтобы знать за кого молиться. Древнерусские цари накануне больших праздников, рано утром, делали тайные выходы в богадельни и другие места, где из собственных рук раздавали милостыню нуждающимся, также посещали дома малоимущих граждан.

Нищенство считалось в Древней Руси не экономическим бременем для народа, не язвой общественного порядка, а одним из главных средств нравственного воспитания народа, состоящим при церкви практическим институтом общественного благонравия. В Древнерусском обществе сирый и убогий был инструментом для воспитания в человеке любви к ближнему. Милостыня была дополнительным актом церковного богослужения, считалось, что вера без дел мертва. Как живое орудие душевного спасения, нищий нужен был древнерусскому человеку во все важные минуты его личной и семейной жизни, особенно в минуты печальные. В.О. Ключевский, давая оценку помощи нуждающимся в Древней Руси, говорил следующее: “трудно сказать, в какой степени такой взгляд на благотворительность содей-



Раздел VI. История

ствовал улучшению древнерусского общества. Никакими методами социологического изучения нельзя вычислить, какое количество добра вливалась в людские отношения эта ежедневная, молчаливая, тысячерукая милостыня, насколько она приучала людей любить человека и отучала бедняка ненавидеть богатого” [4:23].

В средние века на Руси единственным способом помощи нуждающимся была милостыня. Подаяние милостыни было частью духовной жизни человека. Но дело в том, что она не всегда попадала тем, кто в ней действительно нуждался. И что самое интересное, позиция государства была такой же, как и церкви. Государство не предлагало своей социальной программы, отличной от религиозной, по борьбе с детской беспризорностью, оно ограничивалось подаянием милостыни в больших количествах. Все это не только не сокращало число нуждающихся, но и порождало нищенский промысел.

Литература

1. *Благотворительность в социальной политике России: история и современность.* – СПб., 2000.

2. Дерябин П.О. *О христианском милосердии по учению святых отцов.* – М., 1878.

3. *Историческое обозрение мер правительства по устройству общественно-го призрения в России.* // *Ставропольские губернские ведомости.* – 1974. – 19 января. – № 3.

4. Ключевский В.О. *Добрые люди Древней Руси.* // *Семья и школа.* – 1988. – № 7.

5. *Педагогическая энциклопедия.* Т.1. – М., 1964.

6. *Помоги ближнему! Благотворительность вчера и сегодня.* – М., 1994.

7. *Словарь-справочник по социальной работе.* – М., 1997.

8. Соловьев С.М. *История России с древнейших времен.* Т.2. Изд-е 2. – М., 1856.

Сведения об авторе

Володькова Елена Николаевна – канд. ист. наук, ст. преподаватель кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – социальная история России до 1917 года. Автор 9 научных публикаций.

* * *



СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БОСНИИ И ГЕРЦЕГОВИНЕ В ОККУПАЦИОННЫЙ ПЕРИОД (последняя четверть XIX – начало XX вв.)

*М.С. Бесленев,
О.Н. Новикова*

Уровень образованности населения является одним из исходных оснований для успешного развития общества. При этом институт образовательной школы (религиозной или светской) несет чрезвычайно серьезную функцию: школа, осуществляя прямое и опосредствованное влияние на сознание членов общества, выступает своеобразным инструментом развития этого общества. В этой связи особую роль приобретает проблема организации системы религиозного образования, которое может стать как инструментом модернизации, так и архаизации государства.

Развитие системы начального образования – как инструмента – распространения грамотности – является одним из главных факторов модернизации любой страны. Начальным конфессиональным учебным заведением боснийских мусульман в конце XIX – начале XX вв. был «мектеб», призванный дать учащимся основные знания по арабскому языку, содержанию Корана и стержневым понятиям ислама. Преподавание же светских предметов отвергалось по причине возникающих противоречий между догмами ислама и теоретическими достижениями наук. Вместе с тем, несмотря на небольшое количество преподаваемых дисциплин, уровень получаемых учащимися знаний в этих учебных заведениях был крайне низок. Причина этого кроется в основах организации образовательного процесса в мусульманской начальной школе. Вплоть до начала XX в. у боснийско-герцеговинских мусульман от-

сутствовал возрастной порог для поступления в мектеб и фиксированный срок обучения в нем. Чаще всего возраст учеников начальных учебных заведений был от 6 до 10 лет, но встречались случаи посещения начальной школы и в более взрослом возрасте. Преподавание всех занятий осуществлялось одним человеком, получавшим достаточно скромную оплату за счет средств вакуфа (в современном понимании институт вакуфов сравним с общественным благотворительным фондом) или добровольных пожертвований мусульман. Занятия проводились без определенного плана, что создавало трудности не только в процессе восприятия знаний, но и вносило элемент территориальной разобщенности в мусульманской среде провинций [3:698].

В 1893 г. по инициативе высшего мусульманского духовенства в Боснии и Герцеговине были учреждены реформированные мектебы – «реформмектебы». Оставив основным только религиозное образование, в этих мектебах вместе с тем произошли серьезные преобразования: обучение велось на турецком и арабском языках, объем преподаваемого материала был разделен на три года, а одним из основных требований к учителю стала его дипломированность.

Наряду с мектебами в Боснии и Герцеговине в рассматриваемый период существовали и «рушди» – начальные школы с преподаванием светских предметов, восточных языков и исламских канонов. Наличие таких образовательных учреждений положительно воспринималось как представителями администрации Османской империи, так и правительством Австро-Венгрии. Первые



воспринимали рушди как поставщиков управленческого актива в государственных учреждениях Боснии и Герцеговины, а вторые были склонны вдеть в них компромиссные учебные заведения для детей мусульман, родители которых отрицали необходимость посещения светских школ. Тем не менее стоит отметить, что несмотря на лояльное отношение к указанному типу начальных школ со стороны государственных органов, рушди не получили большого признания среди рядового мусульманского населения и вплоть до начала первой мировой войны оставались немногочисленными привилегиями больших городов [4:38].

В процессе получения полноценного образования, мусульманский ребенок был, несомненно, ущемлен по сравнению с детьми других вероисповеданий Боснии и Герцеговины. Помимо присутствия явной доминанты религиозного обучения над светским, трехлетнее посещение мектеба или рушди приводило к тому, что дети, продолжающие обучение в светской школе, поступали в нее в возрасте в котором остальные ее уже заканчивали. Данное обстоятельство имело огромное негативное влияние на родителей-мусульман, рассматривающих вероятность получения своими детьми и светского образования.

Австро-венгерское оккупационное правительство в 1899 г. попыталось изменить сложившуюся традицию принятием предписания о необязательности посещения мусульманскими детьми начальных религиозных школ. Такой шаг правительства был призван уравнивать возможности детей всех конфессий при поступлении в общественные (светские) начальные школы. Однако соблюдение указанного предписания вызвало энергичное отклонение со стороны боснийско-герцеговинских мусульман, что и стало основным доводом в вопросе об отсутствии каких-либо шагов по реформированию мусульманской системы образования.

В общепринятом понимании среднего звена в мусульманской системе обра-

зования не существовало. Вслед за начальной школой магометан, представленной мектебами и рушди следовала высшая конфессиональная школа «медресе». Главная цель существования медресе заключалась в обучении лиц, становящихся впоследствии духовным мусульманским персоналом или преподавателями конфессиональных школ. Несмотря на достаточно долгий срок обучения в медресе (8, а иногда и 12 лет), обучающиеся не получали всестороннего образования. Так же, как и в традиционных школах начального звена, в них не преподавались светские предметы, а весь упор образования был сделан лишь на распространение теологии (ислама).

Четкая фиксация магометан в узкоограниченных теологических занятиях мектебов, рушди и медресе накладывала на мусульманских детей печать менее образованных по сравнению с детьми других конфессий. Знания, полученные в религиозных школах, не выдерживали конкуренции в повседневной жизни. Естественным итогом такого положения стало падение авторитета религиозных школ в Боснии и Герцеговине в начале XX в. Отсутствие же мотивации необходимости получения светского образования среди мусульман провинций (особенно сельского населения) привело к тому, что накануне первой мировой войны количественный уровень безграмотных мусульман был наибольшим, по сравнению с представителями иных вероисповеданий в Боснии и Герцеговине.

Особое место в проблеме организации мусульманского образования в Боснии и Герцеговине занимает вопрос о языке преподавания. В целях обеспечения наиболее эффективного единства управления официальным языком правительственных учреждений в Боснии и Герцеговине был признан немецкий. Но при общении с местным населением оккупационными властями употреблялся сербо-хорватский язык. Именно на нем, по словам русских граждан, находящихся в то время в про-



винциях, происходили разбирательства во всех судебных инстанциях и велось административное делопроизводство. Публикация правительственных объявлений производилась помимо сербо-хорватского языка (кириллицы и латиницы) еще на немецком, а зачастую и на турецком языках. Такое же языковое разнообразие наблюдалось и при выполнении публичных надписей в Сараево, Мостаре и других городах Боснии и Герцеговины [11:313].

Четкая фиксация магометан в узкоограниченных теологических занятиях мектебов и медресе накладывала на мусульманских детей печать менее образованных, по сравнению с детьми других конфессий. Знания, полученные в религиозных школах, не выдерживали конкуренции в повседневной жизни. Данное утверждение было вполне обосновано самими магометанами Боснии и Герцеговины в меморандуме 1900 г., в котором авторы с горечью констатировали, что их дети, вследствие специфики исламской религии, запрещающей посещение общественных (открытых) школ, серьезно ущемлены в процессе получения полноценного образования. Однако подавляющее число мусульман видело выход из этого положения не во взаимодействии двух типов школ (религиозной и светской), а в увеличении норм минимального объема знаний по исламу в целом.

По уставу автономии, принятому в 1909 г. мусульманским детям предписывалось обязательное посещение трехлетней начальной религиозной школы – мектеба – перед поступлением в общественную школу. Обязательность обучения в мектебе влекло за собой трехлетнее возрастное отставание учеников-мусульман от одноклассников. Кроме того, с 1909 г. в Боснии и Герцеговине стало отмечаться уменьшение числа магометан, обучающихся в общественной школе. Особенно сильно эта тенденция прослеживалась в сельской местности, где полученное образование в мектебе для многих стало единственным. На деле это приводило к тому, что боль-

шое количество взрослых мусульман в лучшем случае могли процитировать отдельные отрывки из Корана по-арабски и расшифровать некоторые арабские буквы, в целом оставаясь при этом неграмотными. В 1910 г. среди боснийско-герцеговинских мусульман старше семи лет не могли читать и писать 94,65 %, в то время как у православных эта цифра составляла 89,92 %, а у католиков – 77,45 %. Строго говоря, в среде боснийских мусульман отсутствовал необходимый минимум коммуникационных возможностей, которые бы соответствовали информационным потребностям современной нации. Тем не менее этот недостаток компенсировался традиционными каналами внутритэносной связи; традиционной системой общения, опиравшейся на социальную сеть; родственной связи – через эти каналы (мечеть, базар, баня, квартал и др.) – происходила достаточно оперативная передача информации [12:121].

Призванный исправить такое положение «Закон об общественном обязательном образовании» (1911 г.) не сумел преломить общую ситуацию массового неучастия мусульманского населения в образовательных процессах. По данным конфессиональной классификации учеников гимназии в Сараево очень четко прослеживается нежелание боснийско-герцеговинских мусульман получать светское образование. Так, согласно указанным данным, из 168 учеников гимназии в 1887 г. мусульман насчитывалось только 19 человек, а из 632 учеников в 1905 г. – только 95 [2:205].

На исходе XIX в. в связи этнической-конфессиональной наблюдались постепенное перемещение центра тяжести с религиозных моментов на национальные. Почти до самого конца 1890-х гг. национально-политически настроенную часть боснийско-мусульманского общества продолжали волновать преимущественно проблемы, связанные с церковными делами, с положением ислама в оккупированной христианами Боснии. Начало XX столетия ознаменовалось постепенным сме-



шением интересов с сторону этничности, в ущерб религиозности. Во многом эти процессы стали причиной уменьшения удельного веса финансирования образования исламских священнослужителей, а, следовательно, и развития религиозного образования.

Цивилизаторская миссия Австрийской монархии в оккупированных территориях Боснии и Герцеговины дала сбой в самой что ни на есть цивилизаторской сфере – в сфере просвещения. Как ни странно, оккупационная власть, желая как можно скорее покончить с действительно архаичной системой образования, проявила меньше всего понимания и уважения к боснийской национальной специфике. Только в Сараево были закрыты офицерское реальное училище, гражданское училище «рушди» для мальчиков всех конфессий, сиротский ремесленный пансионат, 40 мусульманских мужских и женских начальных «школ грамотности». Не успели тронуть оккупанты только медресе – высшее духовное училище при главной мечети. Перестало существовать большинство «школ грамотности» по всей Боснии. В освобожденных помещениях разместились казармы, госпитали, склады, канцелярии [12:121].

Возможно, столь категоричное отношение к мусульманским образовательным учреждениям объясняется их количественным превосходством в соотношении с католическими, а тем более православными училищами и школами. В то время как в 50-70-е годы XIX столетия при каждой мечети Боснии и Герцеговины имелись школы-медресе, православные сербы располагали всего несколькими начальными школами, а так же двумя мужскими и одним женским начальным училищем [10:231]. Русский вице-консул в Мостаре Н.А. Илларионов, путешествуя по окрестностям Герцеговины, отмечал, что до самого Требинья не встретил ни одной школы для православного населения. Только в самом Требинье он нашел небольшое училище, недостроенное и без средств к существова-

нию [7:33]. У католиков Боснии и Герцеговины, в большинстве хорватов, были несколько лучшие возможности. Католические круги соседних стран поддерживали здесь католическую церковь. В свою очередь турецкое правительство, ценя австро-венгерскую политику *status-quo* на Балканах, создавало более благоприятные условия для развития образования среди подвластных ему католиков, финансируя строительство хорошо оборудованных католических школ [10:231-232]. Пытаясь заполнить брешь в профессиональном образовании на территории Боснии и Герцеговины, оккупационное правительство в 1879 г. открыло первую реальную гимназию в Сараево, в 1883 г. – высшую гимназию в Мостаре и в 1889-1890 гг. – в Тузе. С 80-х гг. XIX в. на территории оккупированных провинций появились торговые школы и профессиональные училища [1:75-83].

Одновременно новая имперская власть сразу же, буквально с первых же шагов, четко обозначила свои конфессиональные пристрастия. В деревнях, где подавляющее большинство населения придерживалось исламского вероисповедания, объединенное правительство оставила религиозные школы без изменения. Православные сельские церковные школы попали под пристальное внимание цивилизаторов: сербская литература, преподаватели и священники проходили жесткий цензурный контроль, исключающий возможность проявления каких-либо антиавстрийских настроений. Католические школы в период правления оккупационных властей находились в заметно более выгодном положении, среди других конфессий Боснии и Герцеговины, получая ощутимую финансовую поддержку от австро-венгерских католиков [5]. Наряду с конфессиональными, новая европейская власть резко выделила и свои языковые приоритеты. Подавляющая часть населения провинций была неграмотной, но даже в тех случаях, когда у отдельных лиц по-



являлась возможность получить элементарное образование, власти давали разрешение под условием, что православные не должны обучаться латинице, а католики и мусульмане – кириллице [8:52]. Во вновь открывшемся офицерском училище обучение велось на двух языках – немецком и сербо-хорватском. Почему именно на сербо-хорватском – толком мало кто понимал тогда. Однако ввиду бурных протестов общественности власти пришлось идти на попятную и объявить о том, что «преподавание в казенных учебных заведениях будет производиться на местном языке, латинскими и кирилловскими буквами» [9:330]. Стоит сказать, что в более поздний период оккупационного правления языком преподавания во всех учебных заведениях без исключения был признан сербо-хорватский язык. Немецкий язык при этом изучался как обязательный предмет лишь в среднеучебных заведениях [11:313]. То, что монархия делала ставку на хорватов-католиков, однозначно подтверждается подбором учащихся: в Белграде в одном из учебных заведений из 38 учеников первого набора было 25 католиков, 8 мусульман, 4 православных и 1 иудей. В четырехклассной реальной гимназии с немецким и хорватским языком обучения обучалось 29 католиков, 14 иудеев, 11 православных и 10 мусульман. Состав учениц городского женского училища выглядел так: 28 иудеев, 3 православных, 4 мусульманки, 1 католичка [6:44]. Впоследствии тенденция роста числа обучающихся католиков только увеличивалась. Так в одной из сараевских гимназий в 1887 г. обучалось всего 45 католиков, а в 1905 г. уже 232, в то время как мусульман – 19 и 95 соответственно, и православных – 83 и 133 [3:699]. Столь незначительное число студентов-мусульман объясняется отнюдь не давлением со стороны австро-венгерских властей, а игнорированием мусульманским населением светского образова-

ния в пользу религиозного. Неучастие приверженцев ислама в этих процессах несколько нарушали австро-венгерские планы модернизации общеобразовательной системы, призванной в конечном итоге сформировать фундамент «прозападного» боснийского общества, воплощающего в себе не только культурное наследие двуединой монархии, но и трансформированные местные традиции.

Состояние системы образования в определенном смысле может стать критерием общей оценки духовного и культурного развития любого из государств. Не является в этом отношении исключением и исламские учебные заведения Боснии и Герцеговины последней четверти XIX – начала XX в., то есть времени, когда система образования Дунайской монархии (как представителя управляющего оккупированными провинциями Боснии и Герцеговины) достигла существенных результатов, став лидером по данному показателю в Центральной и Восточной Европе. Лозунг «единства в многообразии» стал главным лейтмотивом развития системы образования в этом регионе. Организация и сущность образования в Австро-Венгрии, а, следовательно, и на управляемых территориях для многих государств стала примером для подражания или объектом острой критики.

Литература

1. Dzaja S.M. *Bosnien-Herzegowina in der österreichisch-ungarischen Epoche (1878-1918)*. – München, 1994.
2. Hauptmann F. *Die Mohamedaner in Bosnien-Herzegowina // Die Habsburger monarchie. 1848-1918*. – Wien, 1985. Bd. IV.
3. May A.J. *The Habsburg monarchy. 1867-1914*. – Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.
4. Newerkowsky G. *Die bosnisch-herzegowinischen Muslime. Geschichte. Brauche. Alltagskultur. Unter Mitarbeit von Besim Ibisevic und Zarko Bebic*. – Wieser, 1993.



Раздел VI. История

5. Souards S.V. Bosnia – Hercegovina. (Lecture) // <http://www.lib.msu.edu/sowards/balkan/lect12.htm>

6. АВПРИ. Главный Архив. У-А2. Оп. 181. Д. 830.

7. АВПРИ. Ф. Генеральное консульство в Будапеште. Оп. 1015. Ед. хр. 51.

8. Виноградов К.Б. Боснийский кризис 1908-1909 гг. как пролог первой мировой войны. – Л., 1964.

9. Вяземская Е.К. Босния и Герцеговина: ее место и роль в европейских конфликтах начала XX века // В «пороховом погребе Европы». 1878-1914гг./ Под ред. В.Н. Виноградова, В.И. Косика и др. – М., 2003.

10. Кондратьева В.Н. Русская помощь Боснии и Герцеговине в деле народного образования в 50-70-е годы XIX в. // Балканские исследования: Сб. ст. / Под. ред. Г.Л. Арша, В.Н. Виноградова и др. – Вып. 6. Культура народов Балкан в новое время. – М., 1980.

11. Лапшин. Письмо из Босно-Герцеговины // Русский вестник. – 1901. – № 9.

12. Роль религии в формировании южнославянских наций/ Под. ред. И.В. Чуриковой. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Сведения об авторах

Бесленеев Мурадин Султан Алиевич – канд. пед. наук, доцент кафедры всеобщей истории Карачаево-Черкесского государственного университета. Автор более 20 научных и учебно-методических публикаций.

Новикова Оксана Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – модернизационные процессы в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в новое время. Автор более 10 научных публикаций.

* * *



ФРАНЦИСК АССИЗСКИЙ И ИЛИЯ КОРТОНСКИЙ: УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК, ИЛИ ДВА СТИЛЯ РУКОВОДСТВА ОРДЕНОМ МИНОРИТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ (1209-1239 ГГ.)

В.Н. Садченко

Образовавшись как демократический институт в 1209-1210 гг. в рамках религиозно-духовных исканий XIII в. Орден миноритов за полвека превратился из добровольного братства в большую религиозную организацию. Образование Францисканского ордена и структурное оформление связано с деятельностью святого Франциска Ассизского (1182-1226 гг.) и первых его учеников, в частности Илии Кортонского (ум. ок. 1253 г.). Особенности личности Франциска и Илии нашли свое отражение в стиле руководства религиозным братством, поэтому следует остановиться на некоторых фактах биографий этих подвижников.

Франциск родился в 1182 г. в умбрийском городке Ассизи в семье торговца сукном Пьетро Бернардоне. При рождении ему дали имя Джованни, но отец в память о Франции крестил сына Франциском (Франческо) [20:333; 23:707; 2:26; 4:15; 6:40; 7:54].

Во времена его детства Италия была втянута в противостояние между папством и империей Гогенштауфенов. Эти распри затронули и родной Франциску Ассизи. В 1198 г. папой был избран Иннокентий III, возобновивший борьбу с императором. Представляющий императора Конрад Лютценский, охраняющий крепость Рокка, что в Ассизи, отправился в герцогство Сполето собирать оппозицию против папы. Пока Конрад был в отъезде, жители Ассизи овладели названной крепостью и снесли ее до основания, тем самым поддержав папу Рим-

ского. Франциску было 16 лет, когда горожане по решению избранных ими консулов стали возводить стену с башнями и укрепленными валами вокруг города [3:102-104; 10; 11:418; 6:54-55; 8:134]. Все слои населения приняли участие в этих работах, в том числе и юный Франциск. Так с юных лет он впитывал демократические нормы управления и общинные нормы взаимодействия.

В 1199-1200 гг. в Ассизи вспыхнула гражданская война между *buoni uomini* (*magnati, milites* или *maiores*) и *popolani* (тощий народ), когда последние захватывали замки и дворцы аристократии. Столкновения заканчивались подписанием пактов в 1203 и 1210 гг. В ходе этой борьбы в Ассизи возникла коммуна, а аристократия была изгнана из города в войне 1199-1202 гг. [11:418; 3:104-105].

После изгнания ассизская знать переселилась в Перуджу и, желая вернуть свое политическое влияние, при помощи войск Перуджи пошла на военное столкновение с родным городом [20:334; 23:709]. В разразившемся противостоянии участвовал 20-летний Франциск: в решающем сражении при Коллестрада он был взят в плен, заключен в тюрьму, где пробыл длительное время [6:51, 55-56, 58-60]. Это подорвало его здоровье, поскольку по свидетельству биографов, в 1204 году молодой человек тяжело заболел и почти год не вставал с постели [21:199; 19:530-531].

Сам Франциск идентифицировал своё преображение и призвание с преодолением презрения к прокаженным: «Господь дал мне, брату Франциску, начать творить покаяние: когда я был погрязшим в грехах, мне казалось нестерпимо



горьким видеть прокаженных. И Сам Господь привел меня к ним, и я сотворил милосердие им. И когда я возвращался от них, то, что казалось мне горьким, обратилось для меня в сладость души и тела; и после этого недолго оставался в миру и ушел из мира»[22:143]. Поэтому именно с 1205 г. связывают отход Франциска от мирской жизни торговца сукном к религиозным поискам.

После своего обращения в 1205 г., Франциск следовал устоявшим нормам официальной религиозности: жил уединенной, созерцательной жизнью, изнурял свою плоть тяжелым физическим трудом и аскезой, отстраивал своими руками церквушки и часовенки. Опыт тех лет оставил отпечаток не только на личности святого, но и на религиозном институте, им основанном.

У Франциска вскоре появились ученики и последователи, которые между собой именовались «меньшими братьями» или же миноритами (от лат. *minor* – «меньший»). Подобная самоидентификация имела принципиально новый характер для религиозных братств, но не для мирских организаций. В коммунах итальянских городов, в том числе и в Ассизи, «старшими» называли богатых и влиятельных, власть имущих и знатных горожан, а «меньшими» – всех прочих горожан коммуны[11:423]. Франциск назвал своих учеников и последователей «меньшими» братьями, очевидно, в знак неприятия усилившейся дифференциации и усложнившейся стратификации итальянского общества XIII века. С другой стороны, таким способом в общине воплощался идеал равенства.

Во взглядах Франциска на бедность, нищету и труд, как на необходимое условие существования религиозной общины, слились две противоположные тенденции. Первая из них рассматривала бедность как реакцию на новые условия жизни средневекового общества XIII в. Усилившая социальная и имущественная дифференциация, выход на политическую арену новых слоев общества (купечество)

приводили к воскрешению идей о возврате к апостольскому веку, когда все члены общины равны между собой. Вторая тенденция состояла в неосознанном стремлении к равенству, которое было типичным для христианского вероучения.

Для Франциска сопереживание бедному и униженному Христу было внутренним духовным состоянием, внешне отразившимся в отказе от положения в обществе, от власти и денег. Оно выражалось в обязательстве жить своим трудом, просить подаяние только в крайнем случае, отвергнуть привилегии, честолюбивые устремления, почести и награды, жить среди последних в качестве последних. Как нам кажется, в лице францисканской общины это была неосознанная реакция части общества на быстрые перемены в итальянских городах, когда старые традиции и нормы достаточно быстро рушились из-за непригодности к новым реалиям. В меняющемся мире были востребованы иные идеалы, устои и нормы: стремление презентовать себя, иметь привилегии, желание жить мирскими заботами, а не ожиданием скорого конца света. В результате на второй план отступила евангельская этика равенства, простоты и смирения, вытесненная практическими потребностями городского общества, переживающего ускоренное имущественное и социальное расслоение. Господствующая в период натурально-хозяйственной автаркии равная бедность в большей степени соответствовала эгалитарным идеалам христианства, сохраняясь в еретических учениях и в формах народной религиозности. Как нам видится, Франциск, будучи сыном торговца и занимаясь продажей сукна, не мог не воспринять синтез традиционных и новых ценностей, являясь носителем ментальных реалий своего времени.

В 1209 г. Франциск и его ученики первый раз отправились к папе Иннокентию III за официальным дозволением существования общины, но получили лишь устное разрешение от папы. К 1221 г. братство Франциска в силу простоты



его структурной организации, отсутствия частых служб, долгих обязательных молитв и жёсткой регламентации личного времени каждого члена, стало увеличиваться. Этой организации требовался Устав, который Франциск составил в 1221 г., основываясь на своих представлениях о системе управления [24:57].

Франциск, желая реализовать на практике идеал простоты при устройстве своего братства записал в «Правиле» 1221 г.: «Пусть все братья не властвуют и не господствуют друг над другом... И кто хочет между ними быть большим, да будет им рабом и слугой. И кто из них больше, будь как меньший... И пусть никто не зовется первым, но пусть вообще все называются меньшими братьями» [29:105].

Во главе организации стоял генеральный министр (министр-генерал, генерал), которого избирают братья Ордена. Если же он не выполняет в полной мере свои функции, то братья имели право отозвать его после трех предупреждений [29:85]. В различных провинциях Ордена во главе находились провинциальные министры (провинциалы), в обязанности которых входило принятие новичков, духовная забота и попечение о душах братьев, выдача лицензии на проповедническую деятельность. Франциск неоднократно подчеркивал, что функции министров соединены не столько с властью, сколько со служением; и часто наравне со словом «министр» (*minister* – с лат. «слуга») он использовал и «*servus*» (с лат. – раб, слуга), напоминая таким способом их обязанности в Ордене.

Власть генерального министра была ограничена генеральным капитулом (собранием), который обладал большими правами. Согласно Уставу 1221 г. устанавливалось три вида капитулов: ежегодный провинциальный капитул, ежегодный капитул для министров Италии и генеральный – для всех министров Ордена, собираемый каждые три года [29:105]. Задачами капитулов являлись: 1) духовно-пастырское служение,

2) задача пересмотра жизни, 3) законодательная задача [34:67]. Францисканская братия рекрутировалась как из клириков, так и из мирян. Разница между ними наблюдается лишь в том, что не клирикам, умеющим читать, дозволялось из всех книг иметь лишь Псалтырь, а божественные службы, хвалы и молитвы было положено исполнять всем братьям [29:105].

В 1223 г. Франциск предложил новый вариант Устава, который был утвержден папой Гонорием III буллой от 29 ноября и продолжает действовать без всяких изменений до настоящего времени. По Уставу 1223 г. вводилось совмещение коллегиального и единоначального принципов власти. Главой Ордена считается генеральный министр, обладающий правом утверждать место и срок генерального капитула, обязанный увещевать и исправлять братьев. Монополия на лицензию проповеди была сосредоточена в руках генерала Ордена [30:129].

При усилении власти генерального министра, францисканцы сохранили реальные права в управлении Ордена, в отличие от других монашеских конгрегаций. Согласно новому Правилу рядовые францисканцы на провинциальных капитулах избирали провинциалов и кустодов (помощников провинциального министра, возглавляющих группу монастырей в пределах одной провинции).

Подчинение и повиновение, предписанное в Уставах других религиозных орденов, у францисканцев не было слепым и беспрекословным. У миноритов был предусмотрен действующий на практике механизм смещения неугодных братьям генеральных министров внутри Ордена, что и произошло с Илией Кортонским в 1239 г.

Франциск Ассизский, следуя нормам евангелической бедности, изначально был негативно настроен в отношении собственности общины, особенно в вопросе строительства собственных обителей и церквей (т. е. непосредственно принадлежащих Ордену). Разные версии био-



графий святого рассказывают один и тот же случай, когда он вознегодовал и заставил братьев разрушить дом, возведенный для них на месте соломенной хижины [14:11, 14-15; 20:380-381; 19:83]. И не раз он приказывал сносить построенные дома, либо покидать их, если замечал у братьев первые признаки жажды собственности. Так, возвращаясь из Вероны, Франциск хотел пройти через Болонью, но, услышав, что там возвели новое жилище для братьев, прошел мимо. Позже он заставил братьев покинуть этот дом, который покинули даже больные [14:12-13; 20:381-382]. Очевидно, что подход святого к собственности отличается как от Уставов других орденов, так и от взглядов членов Ордена миноритов.

Итак, Франциск в своей общине утвердил следующие нормы и принципы: коллегиальность в управлении и выборе главного и провинциальных министров; возможность их смещения и переизбрания со стороны монашеской братии; соблюдение бедности и принципов добровольного нищенства; подчинение министров братьям и нуждам Ордена.

Преемником на посту главы Ордена стал Илия Кортонский – друг, соратник, продолжатель дела святого отца. Во францисканской литературе со второй половины XIII в. сложился стереотип, передающийся из века в век, об Илии как о злом гении Франциска Ассизского, предателе идей учителя, несмотря на то, что он сделал весьма много для Ордена.

Илия, как и Франциск, был скромного происхождения и нам известно его мирское имя Буонбароне. Отец Илии был родом из местечка Кастель-де'Бритти, что в Болонском епископстве, а мать – из Ассизи, время рождения Илии не известно. В миру Илия зарабатывал себе на жизнь шитьем и продажей тюфяков, а также преподаванием Псалтыря детям в Ассизи. Францисканский хронист, современник Франциска и Илии, Томас Экклестон сообщает, что Илия был нотариусом в Болонье [15:152], в городе, который известен

как центр нотариального искусства в XIII в. Нотарий XIII в., по мнению П. М. Бичилли, был такой же интеллектуальной силой, как гуманисты XIV-XV вв., из их рядов выходили государственные деятели, поэты, историки [17:211-212]. Так или иначе, Илия относился к третьему сословию как и его учитель.

Нам ничего не известно о том, когда и по какой причине Илия вступил в Орден, о первых его шагах на этом поприще. Есть сведения, согласно которым, Франциск, отправляясь в путь по святым местам, оставил вместо себя первого викария (наместника) Пьетро Каттани (1220-1221 гг.) [21:280; 5:928]. После возвращения из своего путешествия по Святой Земле (1219-1221 гг.) он привез двух братьев. Одним из них оказался Илия, министр Сирии. За время, проведенное вместе в Египте, Франциску понравился необычный характер Илии и его интеллектуальные способности, включая его дар привлекать в Орден новых сторонников. Так появляется в истории Ордена Илия Кортонский.

Иордано упоминает, что на капитуле 1221 г. Франциск плохо себя чувствовал и сидел у ног брата Илии, который говорил от лица святого Франциска. Иными словами, после кончины в 1221 г. Пьетро Каттани новым викарием Франциск назначил Илию Кортонского.

После смерти Франциска (1226 г.) в 1227 г. генералом Ордена на собрании был избран Иоанн Паренти, но в 1232 г. на капитуле он был освобожден с занимаемой должности. Большинство кустодов, гвардианов и провинциальных министров сошлось на кандидатуре Илии в качестве нового генерала Ордена, поскольку он отличался известной мудростью и благоразумием [13:33, 58, 64; 1:515].

Папа Григорий IX, друг Франциска и Илии, помимо канонизации Франциска и составления биографии святого настоял на постройке красивой базилики в его честь. Илия в 1230 г. перевез останки Франциска, которые были захоронены в



строящемся готическом храме в одной из нижних церквей [15:152]. Это произошло, когда Илия еще не являлся министром. Несколько позже, с 1232 г., желая завершить строительство собора в честь Франциска в Ассизи, Илия приказал обложить весь Орден специальными поборами для сбора средств.

В 1237 г. Илия направил визитаторов (наблюдателей) в разные провинции для реализации своих планов по управлению и расширению деятельности Ордена. Эти визиты отличались внезапностью и иррегулярностью, что настраивало монахов против генерала Ордена.

Хронисты XIII в. Иордано, Экклестона и Салимбене возмущала практика отправки визитаторов в провинции, пребывания тех в течение года в провинциях, обхода ими обителей, выслушивание жалоб от монахов на своего провинциала, отмены постановлений провинциалов. Илия часто менял министров, чтобы они не смогли организовать в провинции против него заговор. Современники обвиняли Илию в нежелании самостоятельно осуществлять проверки, в том, что он перепоручал это своим доверенным лицам, выезжая лишь к папе и Фридриху II. Илия подвергал жестким репрессиям провинциалов (бил и бранил), если те не приносили ему различных подношений, держал их в страхе так, «что они дрожали перед ним, как колеблемый водой тростник или когда трепещет жаворонок, когда его преследует и жаждет схватить ястреб» [13:64-65; 15:153-154; 27:115-16, 176-177; 12:519-520, 522]. По итогам политики Илии в 1239 г. состоялся общий капитул Ордена, на котором Илия был снят с должности после семи лет пребывания на этом посту [13:66-67; 27:183].

Для многих францисканцев именно то, что Илия стал пренебрегать обычаями, заложенными святым, как нам кажется, и стало причиной отрицательного восприятия Илии братьями. Но что удивительно, ведь большая часть средневековой Ев-

ропы XIII в. имела единоначальный (монархический) принцип правления, кроме итальянских городов-коммун, где была распространена система коммунального управления с подеста.

С другой стороны, братья, провинциалы, кустоды и гвардианы с момента образования миссий привыкли к относительной свободе, поскольку миссионерская политика в новых землях требовала от них инициативы, предприимчивости, самостоятельности во многих организаторских, экономических и даже духовных делах. Об особом духе свободы пишут в своих анналах Иордано, Салимбене и Экклестон. Именно эту свободу и пытался урезать Илия, как нам представляется, за что и получил нелицеприятные отзывы современников.

В отличие от Франциска, который был, по мнению многих современников и историков, больше мечтателем, нежели руководителем, Илия обладал административными талантами. К 30-м гг. XIII в. Орден превратился из популярного нищенствующего движения, какими некогда были вальденсы и бегарды, в политический институт в рамках Церкви. Этому способствовали и кардинал-протектор Уголино, в будущем папа Григорий IX, и сам брат Илия.

Источники упоминают, что понтифик высоко ценил Илию за его научные познания, большое благоразумие, начитанность и ученость, которыми Илия превосходил всех интеллектуалов своего времени. Согласно «Цветочкам» даже ангел в обличии юноши возжелал побеседовать с Илией, ибо тот считался весьма мудрым [31:214-215].

Илия проводил политику инкорпорирования Ордена в структуры Католической Церкви, активно сотрудничая с Григорием IX. Илия проявил свой авторитарный стиль для придания упорядоченности системе управления Орденом. Кларено рассказывает случай, когда Илия обратился к папе с жалобой на некоторых братьев, которые своим образом



жизни утвердили многих в том, что они есть новые святые, отказались от послушания, проповедуют что хотят и где им нравится, а это может породить смуту во всем Ордене [1:518]. Данное свидетельство современника в очередной раз говорит о том, что Илия стремился к единству, единообразию и упорядоченности внутри Ордена, строгой иерархии.

При Илии произошло разделение Ордена на провинции, были организованы францисканские школы при университетах; началось широкое строительство монастырей и храмов. Илия приступил к возведению величественной готической базилики в память о святом Франциске в Ассизи.

Францисканца Салимбене возмущало то, что Илия принял в Орден много бесполезных людей (мирян – В. С.) «с намерением иметь возможность лучше властвовать над такими людьми или чтобы принятые им наполняли его длани, делаясь с ним деньгами» [27:110-112]. Илия Кортонский, отдавая предпочтение братьям из мирян, назначал их на правящие должности, делал главными над клириками. Этого Салимбене не мог понять и критиковал Илию, считая это нелепым.

Можно предположить, что Салимбене, будучи родом из древней аристократической семьи де Адами, был потрясен неуважительным и непочтительным отношением к клирикам, прелатам и монахам его круга. Салимбене передает впечатления о первой встрече с братом Илией, когда тот проявил грубость в отношении подеста Пармы Герардо да Корреджо. Илия не поднялся и не двинулся с места для приветствия подеста, хотя тот был знатного происхождения и занимал высокий пост [27:107, 109]. Как нам представляется, Илия простого происхождения, добившейся всего своим умом и трудом, старался опираться на таких же людей, обладающих талантами, а не титулом или саном, на простолюдинов, а не аристократов или выходцев из рыцарской семьи.

Другим недостатком Илии, по мнению Салимбене, было стремление того жить с

блеском. Хронист упоминал о том, что Илия всегда ездил верхом, хотя Франциск и первые братья ходили босые. Илия располагал штатом домашних слуг из мирян и личным поваром (братом Варфоломеем из Падуи), поэтому редко трапезничал со всеми в монастыре [27:176-177]. Такой образ жизни подобает князьям Церкви и аристократам от рождения, а не простолюдинам, каковым являлся Илия.

Вырисовывается портрет политика, который желал упорядочить систему управления внутри Ордена, сделал много для прославления своего учителя, соорудил первый готический храм в Умбрии в его честь, способствовал распространению образования внутри Ордена и миссионерства. Илия проявил авторитарность в правлении, нарушая коллегиальный принцип правления.

Именно Илия впервые обратил внимание на необходимость образования и знания для распространения влияния Ордена среди мирян и клириков, а для этого необходимо было проникнуть в университеты. Это было впервые осуществлено при Илии с открытием в Париже (1236 г.) и при Хеймо Фавершаме в Оксфорде (1242 г.) главных академических школ, имевших собственных преподавателей. Эту линию продолжили генералы Кресченцио из Иези (1244-1247 гг.) и Бонавентура (1257-1274 гг.) [13:61,69,71; 9:145].

Еще при жизни Франциска начались споры относительно образования и научных знаний в Ордене. Сам Франциск не оставил четкой позиции по данному вопросу, а потому различные толкования были неизбежны. Спиритуалы (зеланты, ревнители, сторонники буквального соблюдения Устава 1223 г.) донесли до нас образ святого, полагающего обладание книгами как нарушение Устава, поскольку те воспринимались как роскошь. «Зерцало» повествует, что Франциск отвечал одному из послушников: «Если ты будешь иметь Псалтырь, то вскоре захочешь обладать и требником (молитвенником – В. С.), а когда у тебя появится



требник, ты возжелаешь восседать в кресле подобно знатному прелату, и будешь обращаться к своей пастве со словами: Принесите мне требник...» [14:10].

В понимании автора «Зерцала», обладание книгами вредно собственнику, который желает иметь еще больше и тем самым стремится выделиться внутри Ордена, что способствует уничтожению равенства внутри общины. Кроме того, обладающие знаниями имеют склонность к тому, чтобы возгордиться своим положением, а гордыня является одним из тяжелых грехов.

Официальная агиография в лице Бонавентуры довольно либерально смотрит на эту проблему и приписывает Франциску следующее высказывание: «Мне вполне угодно, чтобы они (братья – В. С.) изучали Писание, но пусть они по примеру Христа... не забывают молиться, и пусть они учатся не для того, чтобы красиво говорить, но чтобы поступать в соответствии с услышанным, и другим подавать в этом пример» [19:619]. Современный историк А. Хауз отметил, что Франциск в период 1216-1219 гг. дозволил пользоваться некоторыми псалтырями, требниками для месс, молитвенниками на каждый час [4:190]. В 1224 г. святой разрешает Антонию Падуанскому заниматься наукой с условием, чтобы среди научных трудов тот не погасил дух молитвы и благочестия, читать и толковать Св. Писание [25:201].

В 1230 г. на капитуле разрешено было применять требники и книги для пения антифонов. Экклестон сообщает, что братья в Англии быстро увлеклись схоластическими занятиями и ежедневно ходили в теологические школы, несмотря на сильные морозы и большую слякоть, иногда даже босиком [15:120]. Во Франции распространению знаний и наук способствовал брат Григорий Неаполитанский, сторонник развития научного направления внутри Ордена. С 1236 г., с принятием в ряды францисканцев известного магистра Парижского университета Александра Галльского, усилилось

направление сторонников развития образования среди миноритов.

«Зерцало» упоминает, что Илия пытался влиять на Франциска, чтобы тот не составлял слишком строгий Устав для братьев [14:1-3], иными словами стремился проводить политику партии умеренных.

В списке «Цветочков» рубежа XIV-XV вв. автор проводит мысль, что Илия был проклят Богом и предопределен к падению еще при жизни Франциска. Так, Илия отказал в гневе ангелу в обличие юноши в беседе, хотя считался весьма мудрым. Он проявил свое высокомерие в отношении прекрасного юноши, но Франциск настоял на послушании, и Илие пришлось выслушать ангела: «Брат, остерегайся пребывать в таком гневе, в каком кажешься, потому что гнев затмевает душу и не позволяет различить правду» [31:161]. Франциск, узнав о случившемся, «громким голосом сильно укорял брата Илию, говоря: «Дурно поступает высокомерный брат Илия, что отгоняет от нас святых ангелов, которые приходят нас поучить. Я говорю тебе, что сильно боюсь, чтобы гордыня не привела тебя покончить жизнь вне этого Ордена» [32:15]. Так с ним и случилось, заключает аноним «Цветочков». Как видим, здесь присутствует такое явление, когда уже случившееся выдается за пророчество и предвидение, тем самым, стремясь убедить читателей в греховности Илии.

Объяснение в таком взгляде на деятельность Илии, видимо, следует искать в исторических событиях XIV в., когда шла борьба между двумя партиями – конвентуалами (сторонники умеренного образа жизни и аллегорического толкования Устава и Завещания) и спиритуалами (приверженцы буквального следования нормам Устава). Это противостояние завершилось в 1517 г. разделением на две ветви: Орден францисканцев конвентуальных и Орден францисканцев обсервантов. Последние «заразили» и агиографическую, и «цветочную» литературу своими разногласиями.



Много лет истоки Ордена были лишь отражены лишь в версии спиритуалов. «Цветочки», «Зерцало совершенства», «Хроника» Анжело Кларено несут отпечаток понимания святости Франциска в русле указанной традиции. Все варианты «Цветочков» вышли из среды ревнителей (зелантов), спиритуалов, поэтому Илия представлен в таком свете, который стремился к расширению влияния Ордена за счет инкорпорирования его в структуры Церкви, что и будет успешно сделано спустя полвека при Бонавентуре.

«Цветочки» быстро распространялись по Италии по причине билингвальности, анонимности и наличия элементов народной религиозности. В XIX вв. историческая позитивистская наука всецело восприняла сведения «цветочного» жанра, поскольку именно «цветочки» из всех источников оказались широко доступны для историков, а жития и хроники еще не были обнаружены исследователями. Ярким примером является известный историк францисканства рубежа XIX-XX вв. П. Сабатье, полагавший, что самое слабое место в биографиях Челано заключается в описании дружеских и партнерских отношений между Франциском и Илией, что святой не мог назначить преемником Илию [26: XL].

Дореволюционный историк А. Барин, веря в святость Франциска, полагал, что он был мечтателем и ребенком, а необходимо было «спуститься с небес на землю» для расширения деятельности Ордена, что и сделал Илия Кортонский. Святой умер на руках Илии, человека низкого во всех отношениях, не обращавшего внимания на точность и всячески стремившегося увеличить выгодную для него славу учителя [16:44, 47-48]. Такое мнение, вероятно, было навеяно «Цветочками» и «Зерцалом».

Современная исследовательница М. Стикко признает за Илией диктат разума: «Франциск жил верой, Илия разумом; Франциск хотел завоевать людей одной любовью, Илия – грандиозными свершениями и великолепным богослужениями...»

Франциск рассчитывал всегда только на промысел Господень, Илия – и на собственные силы... Илия видел мирян и братьев такими, какими они представляли в данный конкретный миг, и не удовлетворялся исключительно сверхъестественными решениями». Одновременно она считает Илию прямым наследником Франциска, который любил и заботился о святом отце, но не во всем понимал его [28:180-181, 217].

Лишь позиция П. М. Бицилли, высказанная в начале XX в., отличается оригинальностью и большей объективностью. Ученый считал, что Илия Кортонский является представителем эпохи Возрождения, продуктом новых общественных взаимоотношений, которые только складывались в Европе [18:183], а потому его мало кто принял и понял, за исключением Франциска, Фридриха II, Григория IX и ряда братьев. Кроме того, Илия как Фридрих II отличалась многогранностью характера.

Более обоснованным выглядит мнение, согласно которому Франциск вполне отдавал себе отчет в том, что теперь его организации требуется практичный правитель, подобный брату Илии, и назначает его викарием Ордена, удаляясь от управления. Наконец, вполне возможно, что новый Орден быстро инкорпорировался в рамки Католической Церкви, и стал орудием, инструментом её политики. Это явление, с одной стороны, несет позитивные моменты – изменение облика Церкви в глазах мирян при помощи деятельности первых францисканцев. Но существует и обратная сторона этого процесса – быстрое инкорпорирование в церковные структуры и иерархию влечет и быстрое обмирщение и выхолащивание тех идеалов, которые провозглашались святым Франциском.

Итак, сравнивая стили руководства Орденом в лице Франциска и его ученика брата Илии, можно заключить следующее. Во-первых, несмотря на общее неаристократическое происхождение, Франциск и Илия демонстрируют иное



отношение к демократическим нормам. Если первый стремился реализовывать коллегиальный принцип управления, совмещая его с единоначальным, то второй был склонен к авторитарному стилю руководства.

Во-вторых, Франциск настаивал на том, чтобы братья реализовывали принцип взаимоподчинения, чтобы «старший был низшим перед младшими», министры Ордена служили братьям, а не только руководили ими. Святой таким способом желал избавиться от гордыни. Илия же, наоборот, требовал жесткого подчинения и иерархии внутри Ордена. Именно его усилиями братство из рыхлой и слабо структурированной организации превратилось в официальный Орден.

В-третьих, основатель Ордена настаивал на строгом соблюдении нищенства для всех членов своей организации, следовал нормам добровольной бедности. Илия, по свидетельствам современников, пренебрегал этими законами Франциска, жил в роскоши, имел своих личных слуг, ездил верхом на лошади, в отличие от братьев, которые ходили пешком и босиком.

В-четвертых, Франциск весьма уважительно относился к прелатам и высшему клиру курии, а Илия делал ставку на выходцев из простых слоев населения в управлении Орденом.

В-пятых, Франциск не придавал особого значения распространению образования внутри Ордена. Вероятно, сказывался тот факт, что он сам получил обычное образование для представителя ремесленной среды XIII в. и не был ученым человеком. В то время как Илия, согласно воспоминаниям современников, был нотариусом, а это своего рода средневековая интеллектуальная элита, в силу этого Илия стремился внедрить Францисканский орден в университетские структуры и распространить образование среди миноритов.

И, наконец, Франциск и Илия, являясь современниками, были людьми с

разным мировоззрением и мирозерцанием. Сознание Франциска вмещало элементы как традиционных средневековых элементов, так и новые черты человека эпохи раннего Возрождения. Илия же своими поступками демонстрировал тип личности, характерный для эпохи Ренессанса. Брат Илия Кортонский выделялся из общей братии, обладая волевыми качествами личности; активно внедрял светские знания и умения среди монахов; увлекался алхимией; был дипломатом и многогранной личностью, предвосхитив ренессансный тип «universita».

Литература

1. Angelo da Chiarino. *Dalla «Cronaca delle sette tribolazioni» // Scrittori di religione del trecento. Volgarizzamenti. Tomo terzo. A cura di don Giuseppe de Luca.* – Torino, 1977. – S. 511-523.
2. Brezzi P. *I principali movimenti religiosi in Italia.* – Torino, 1968.
3. Brezzi P. *Passaggi urbani e spirituali dell'uomo medievale.* – Napoli, 1986.
4. House A. *Francis of Assisi.* – London, 2000.
5. Huber R. M. *A documented history of the Franciscan order from the birth of St. Francis to the division of the order under Leo X (1182-1517).* – Milwaukee, 1944.
6. Manselli R. *San Francesco.* – Roma, 1980.
7. Mockler A. *Francis of Assisi. The wandering years.* – Oxford, 1978.
8. Moorman J. R. H. *A history of Franciscan order from its origins to the year 1517.* – Chicago, 1988.
9. Mundy J. H. *Europe in the high middle ages. 1150-1309.* – New-York, 1973.
10. Muscat Noel. *St Francis and St. Clare* // <http://library.byu.edu/~rdh/eurodocs/>
11. Riley P. V. jr. *Francis' Assisi: its political and social history, 1175-1225 // Franciscan studies.* – 1974. – Vol. 34. Ann. XII. – P. 393-424.



12. Salimbene de Adam. *Cronica. Nuova edizione critica a cura di Giuseppe Scalia. Volume primo, secondo.* – Bari. 1966.
13. *The chronicle of brother Jordan of Giano // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie-Therese Laureilhe.* – Chicago, 1961. – P. 17-72.
14. *The Mirror of perfection. Being a record of Saint Francis of Assisi. A scribed to his companion brother Leo of Assisi. Trans. by Constance, countess de la Warr; with an introduction by Father Guthbert, OSFC.* – London, 1902.
15. *Thomas of Eccleston: The coming of the friars minor to England // XIIIth century chronicles. Translated from the Latin by Placid Hermann OFM, with introduction and notes by Marie – Therese Laureilhe.* – Chicago, 1961. – P. 79-192.
16. Барин А. Франциск Ассизский / Пер. с фр. В. Алова. – СПб., 1913.
17. Бицилли П. М. Салимбене (очерки итальянской жизни XIII века) // *Записки императорского Новороссийского университета историко-филологического факультета. Выпуск XII, изданный под ред. орд. Проф. А. П. Доброкменского.* – Одесса, 1916.
18. Бицилли П. М. Св. Франциск Ассизский и проблема Ренессанса // Бицилли П. М. Место Ренессанса в истории культуры / Сост., предисловие и комментарий Б. С. Кагановича. – СПб., 1996. – С. 171-201.
19. Большая Легенда, составленная святым Бонавентурой из Баньореджо // *Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиадорис, 1996. – С. 521-704.*
20. *Житие второе Святого Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седа-*
- ковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиадорис, 1996. – С. 329-520.*
21. *Житие первое Святого Франциска Ассизского, составленное Фомой Челанским // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиадорис, 1996. – С. 193-324.*
22. *Завещание // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 141-147.*
23. *Легенда трёх спутников // Истоки францисканства. Святой Франциск Ассизский: писания и биографии. Святая Клара Ассизская: писания и биография. Пер. с итал. О. Седаковой, А. Топоровой и Л. Сумм, под общ. ред. А. Вичини, Я. Ан. – Кайшиадорис, 1996. – С. 705-761.*
24. Пименова Э. К. Франциск Ассизский. Его жизнь и общественная деятельность. – СПб., 1896.
25. *Послание к св. Антонию // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 201.*
26. Сабатье П. Жизнь Франциска Ассизского. Пер. с фр. – М., 1895.
27. Салимбене де Адам. Хроника / Пер. с лат. – М., 2004.
28. *Стикко М. Святой Франциск Ассизский / Пер. с ит. Е. Пастернак, Л. Харитонова, Т. Гитиной. – Милан, 1992.*
29. *Устав, не утвержденный буллой (1221) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 77-119.*
30. *Устав, утвержденный буллой (1223) // Св. Франциск Ассизский. Сочинения. Пер. с лат. К. Ключникова, Е. Широной. Ред. перев., вст. ст. и ком. В. Л. Задворного. – М., 1995. – С. 121-135.*



31. *Цветочки святого Франциска (пер. с лат. А. П. Печковского) // Цветочки святого Франциска Ассизского: Первое житие святого Франциска / Пер. с лат. и англ., сост. И. Стогов. – СПб., 2000. – С. 149-324.*

32. *Цветочки славного мессера святого Франциска и его братьев / Пер. раннеитал., предисл. и комм. А. А. Клестова. – СПб., 2000.*

33. *Францисканская харизма. Пер. Т. Урбанович, М. Лазовский. – М., 2002.*

Сведения об авторе

Садченко Валентина Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – история монашества и религиозных институтов католической церкви, социальная история средневекового общества, история повседневности, микроистория, просопография, историческая антропология. Автор около 30 научных публикаций.

* * *



АВТОБИОГРАФИЯ КАК СПОСОБ «КОНСТРУИРОВАНИЯ» ПРОШЛОГО И ОСОБЫЙ ТИП ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА

Л.Н. Величко

Термин «автобиография» возник на рубеже XVIII и XIX вв. Отсутствие термина в предшествующие эпохи не означает того, что до указанного времени не существовало автобиографии и автобиографического жанра. Процесс развития автобиографического сознания протянулся во времени на несколько тысячелетий. Каждая эпоха отмечена своими, нередко противоположными другим эпохам, особенностями автобиографического жанра.

Сторонником широкого толкования автобиографического жанра являлся Г. Миш, полагавший, что все автобиографии, чрезвычайно разнообразные по своей форме и в отношении содержания целесообразно разделить на две большие группы; те, которые отображают внешнюю сторону жизни и те, в которых автор обращает свой взгляд внутрь самого себя [17]. Многочисленные сторонники «ограничительного» подхода сводят историю автобиографии лишь к последним двум векам. Их точка зрения связана не только с тем, что до начала XIX в. не было самого термина «автобиография», но и, прежде всего, с тем, что, начиная с периода сентиментализма и романтизма, кардинально изменяется сам характер рассказов о себе, появляется «истинная автобиографичность», связанная с рождением во второй половине XVIII в. «развитого личностного начала» [8:159-160].

Можно предположить, что автобиографическое в истории культуры начинается с появления в человеческой речи понятия «Я». Именно с его помощью человек стал выражать свой персональный опыт и пе-

редавать коллективный в рассказах о себе. Автобиографическое далеко не всегда выражало противостояние миру в своей уникальности. Так, например, в Древности, в Средние века и даже в раннее Новое время автобиография нередко составлялась не для того, чтобы выделиться, но для того, чтобы вписаться. Большинство «свидетельств о себе» в то время направлено на легитимацию социо-культурного статуса личности и ее восприятия окружением. Автор вписывает себя в определенные нормативы того или иного социума, культуры, эпохи, религии и т.д. Это вписывание себя в нормативный контекст для отдаленных времен было важнее в творчестве автобиографов, чем рассказ о неповторимых и неповторяемых личностных чертах. В любом случае автобиографизм есть способ порождения текста, центрирующегося на Я и на персональном опыте и свидетельстве. Независимо от того, выдерживается ли направление от общего (норма, идеал) к частному (персона) или, наоборот, начинает главенствовать движение от Я к миру.

Идея преемственности исповеди и автобиографии высказывалась Томасом Циммерманом уже в середине XX в. Историк полагал, что в Средние века исповедь являлась основным способом выражения человеком самого себя. В эпоху Возрождения возникли новые типы самосознания, содержащие обращение к античному наследию. Автобиографические сочинения Возрождения, взяв за основу исповедальный тип интроспекции, модифицировали его, адаптировали исповедь к современным реалиям. В итоге получилась «модифицированная исповедь» [19].

Среди исповедей первенство следует отдать «Исповеди» Св.Августина, напи-



санной в 397-401 гг. В этом сочинении он собрал и интерпретировал свое прошлое с целью, прежде всего, воспитания себя и самоотчета перед вступлением в должность епископа, а также с целью сделать из своей жизни интерпретацию личного душевного опыта в процессе странствования к истинному Богу. Августин основал традицию воспитательного и терапевтического воздействия автобиографии, продолженную впоследствии в средние века. Через описание Августин осуществлял самоизлечение, испытывая катарсис при воспоминании, переоценке, реинтерпретации личностных драм. Автобиография стала терапией в осмыслении реальности, в которую помещен пишущий, а также средством самосовершенствования.

Другая линия представлена мемуарами. Цель мемуаров – вписать свою жизнь в историю. Но и внутри этого типа автобиографического нарратива нет единства определения. На рубеже Средневековья и Возрождения в Италии появляются источники, которые часто определяют как «домашние хроники» и «записки». Личная история для их авторов выступила средством нахождения смысла для настоящего, терапией в осмыслении реальности, средством самосовершенствования [15]. Эти же черты, но в ренессансной автобиографии отметил немецкий историк Кристоф Вейанд. Он пришел к выводу, что автобиография родилась, с одной стороны, как способ терапии в критических ситуациях, с другой стороны, как пример путей выхода из тяжелого положения, адресованных потомкам. И в то же время, автобиография являлась отчетом личности о пройденном пути, ее представления о своей индивидуальности [18].

Авторы XVII-XVIII вв. в своих воспоминаниях изображали не свою жизнь, а то историческое пространство, которое было им доступно. Мемуары этого периода личностны, но не интимны. Степень их личностности, индивидуальности сообщаемой информации зависела от того, насколько жизнь того или иного человека соприкаса-

лась с тем, что в те времена считалось историей. Чем выше был человек на социальной лестнице, тем более личностны становились его мемуары. Самый «личностный» текст принадлежал королеве, чья жизнь не имела границ между частной «неисторией» и публичной историей. Чем дальше стоял человек от «истории», тем проблематичнее становилась индивидуальность его воспоминаний о прошлом, тем более он был склонен умалчивать факты о браке, детях и т. п. С другой стороны, именно включение событий в воспоминания, в мемуары придавало им статус исторических. Из фактов персональной жизни они трансформировались в факты истории. Написанные мемуары становятся опорой для памяти (а не наоборот). Память воспринималась как физическая способность тела, поэтому так гордились воспоминаниями о любовных приключениях – они свидетельствовали и о силе тела, и о силе памяти. Наряду с подробностями такого рода налицо отсутствие эмоций, объективированный стиль воспоминаний. Память чувств еще не имела своего языка, эмоциональным шагом был сам факт составления воспоминаний. Написание их являлось эмоциональным жестом, поскольку эмоциональная память выражалась в самой процедуре писания текста.

Просвещение, сентиментализм и романтизм оказались переломным моментом в истории автобиографии, началом эпохи «нового автобиографизма». XIX в. стал временем зарождения классических форм автобиографии. XX же век породил много причудливых форм автобиографического дискурса, которые подчас точнее было бы называть псевдо-, квази- и даже анти-автобиографиями. Современное отношение в культуре к автобиографизму сформулировано недавно таким образом: «Я могу написать все, что хочу, и назвать это автобиографией (или не автобиографией, а романом или текстом), и это и будет автобиографией (а если и нет, то это не имеет значения)» [5:140].

Подобная ситуация взрыва популярности автобиографий вызывает актив-



ные методологические размышления у тех, кто так или иначе связан с изучением «рассказов о себе», равно как и расширение состава исследователей автобиографического в культуре.

В настоящее время в исторической науке утвердилось определение автобиографии, принадлежащее французскому исследователю Ф. Лежену, который еще в 1975 г. в книге «Автобиографический пакт» охарактеризовал автобиографию как «ретроспективный прозаический рассказ реально существующего человека о своей жизни с упором на ее индивидуальные особенности и на историю своей личности». Из этого определения полностью убраны оценочные суждения по отношению к значимости автобиографии в индивидуальной и коллективной жизни, в истории и в литературе, в социологии и в педагогике.

Попытка внести в определение кардинальную для историка и социолога проблему соотношения автобиографии с «реальной действительной жизнью», находящейся за пределами текстовой репрезентации, предпринята в самое последнее время. Ее авторы характеризуют автобиографии как «нарративы о практиках, ориентированные на сущностную реальность и истину, где истина рассматривается с уникальной позиции автора, который одновременно и является рассказчиком, и рассматривает себя в качестве такового».

Исследователи развития автобиографического в истории культуры считают, что разные эпохи придавали особый акцент тому или другому элементу автобиографии. Античность и Средневековье в формуле «я описываю свою жизнь» делают упор на «жизнь», Ренессанс и Просвещение – на «я» (автор), а современная автобиография – на «описываю», на саму процедуру выражения и организации сообщения. Соответственно и исследовательский интерес прошел те же стадии: 50-60-е гг. в центр внимания помещают понятие *bios*, жизнь как предмет описания; конец 60-х-70-х гг. в центр

внимания ставят «я», субъект описания; с конца 1970-х гг. и по сегодня основное внимание уделяется процессу автобиографического описания. В 70-е же годы ушла в прошлое идея о цельности автобиографического жанра, об однозначности того места в культуре, которое он занимает. Возникли различные типологии и классификации автобиографических стратегий, форм, событий, способов маркировки и фиксации событий в памяти.

Современные теории автобиографии в истории, так или иначе, опираются на концепцию Ф. Лежена, который вышел на более углублённую классификацию того, что относится к автобиографиям. Автобиография для него стала прежде всего социальным фактом, отражающим социальную практику. Каждый автобиографический текст есть пункт на линии истории социально обусловленного дискурса, истории выражения постоянно меняющихся и отличных от эпохи к эпохе социальных практик [5:141].

В настоящее время трудно найти в исторической науке сферу или направление, где бы ни применялись, так или иначе данные автобиографий. Среди исторических дисциплин, наиболее активно использующих автобиографии, можно назвать историческую антропологию; историю семьи; историю детства; историю повседневности; социальную историю (прежде всего, историю различных групп населения); локальную историю (городскую, сельскую, устную и др.); историю эмоций; историю культуры; историю религии; историю образования и грамотности; историю частной жизни; историю ментальности; этнографию; интеллектуальную историю. По каждому из этих направлений степень возможности привлечения автобиографического материала варьируется в зависимости от той или иной исторической эпохи и от конкретного региона и социальной группы.

Представители всех перечисленных направлений склонны к широким определениям автобиографии и автобиогра-



личности, поскольку такие определения позволяют им объединять в одно целое такие источники (помимо собственно автобиографий), как дневники и мемуары, фамильные книги и семейные хроники, письма и автобиографические романы. Широкие определения сводятся к тому, что в самом общем виде можно было бы назвать «персональной литературой», «эго-документом» или «свидетельством о себе». Одной из причин такого толкования является необходимость определения литературных памятников, предшествующих периоду XVIII в., содержащих автобиографический нарратив в контекст своей собственной эпохи, поскольку в противном случае они выступают лишь предшественниками автобиографии последних двух-трех столетий.

Основным признаком подобного «автобиографического» эго-документа выступает его главная цель – сообщение о личном опыте. Именно этот «личный опыт», помещенный в определенный контекст, и со своей стороны этот контекст проясняющий становится предметом изучения историка. Но что такое этот «личный опыт», насколько он действительно «опыт», а не конструкт из культурных идеалов и личностных мифов, и насколько он действительно «личный», а не воспроизводит принятые стереотипы, – на этот вопрос редко пытались ответить через анализ не только «содержания» (жизненный опыт и свидетельство очевидца), но и литературной формы (авторство, способ описания/выражения), состава аудитории/читателей и т.д.

С 1970-х гг. автобиографиями активно интересуются исследователи таких, на первый взгляд, «неавтобиографических» сфер, как социальная история и урбанистика. Возможности их использования в этих областях уже стали предметом методологической рефлексии. Урбанисты подчеркивают важность общих описаний городов, своеобразных «портретов» городских поселений, оставленных в автобиографических записках путешественни-

ков или местных жителей; сведений об экономических, социальных и политических отношениях в городе; информации о городской архитектуре, реконструкции плана, городских ритуалах и праздниках, городских школах и обычаях; сведений о социальной организации жизни в городе, о взаимоотношениях горожан друг с другом, их частной жизни, восприятию внутреннего городского пространства и внешнего мира; данных о ментальности горожанина, о частоте и рисунке его соседских и родственных связей; и т.д. Основной функцией «личных воспоминаний» в глазах многих историков является лишь уточнение данных других источников – официальных версий и документов, «чтобы сделать историю богаче в строении ее ткани и в подробностях».

Плодотворным и новым выступает направление на реконструкцию повседневной жизни простого горожанина на основе его автобиографических текстов, в частности социальной жизни города. В это понятие входят все социальные связи горожан между собой. Для их изучения используется сетевой анализ по частоте и направленности отмеченных в источниках связей, контактов между людьми и их объединений во что-либо. Используются записи браков, имена членов семьи и рода, свидетелей на соглашениях о приданом, на завещаниях, соглашениях о сотрудничестве и контрактах, демографической статистике и т.д. Очень важны сведения о крестных родителях и о степени их родства по отношению к семье крещеного. И в этом направлении полезны данные «личностной литературы». Лучшим примером такого рода нарратива являются домашние хроники флорентийских горожан XIV-XV вв., которые активно вводятся в научный оборот в отечественной историографии [1-4; 6-12]. В структуре этих источников становится видимой сеть индивидуальных контактов и степень их воздействий участвующих лиц. Происходит усиление субъективизации прошлого, т.е. действующий в прошлом субъект становится для ис-



следователя более реальным, если мы смотрим на него через призму «свидетельств о себе». И в данном случае даже не слишком существенна степень правдивости пишущего, поскольку то, что он «сочиняет», становится не менее важным и вполне реальным фактом истории – истории предпочтений, идеалов, способов и целей репрезентации.

Автобиография является одним из основных источников в исследованиях по социальной истории и исторической антропологии. Итальянский исследователь Марциано Гульельминетти, чьи работы издавались в конце 70-х гг. XXв., считал, что ренессансная автобиография есть продолжение латинской литературы Средневековья. В его исследовании в один ряд поставлены «Исповедь» Августина и «Записки» Бонаккорсо Питти. При очевидных отличительных чертах между ними есть общий исповедальный тип интроспекции [16]. Гульельминетти отмечал, что средневековая культура относилась к проявлениям биографизма и автобиографизма настороженно. Христианское вероучение провозглашало первыми добродетелями короткость и смирение. Поэтому неудивительно, что в Средние века автобиографии малочисленны и малоизвестны «широкому кругу читателей» [16:4-41]. Поэтому автобиографические сочинения Средневековья это скорее рассказы об исторических событиях, свидетелями которых был автор, памятки настоятелей монастырей о своих действиях, рассказы о видениях, искушениях [16:79].

По мнению итальянского исследователя, в эпоху Возрождения происходит «автобиографический бум». В одной Италии за XIV-XVI вв. было создано больше автобиографий, чем в период, предшествующий эпохе Ренессанса. Марциано Гульельминетти полагает, что следует говорить об автобиографических направлениях: купеческих записках, гуманистических автобиографиях и рассказах деятелей искусства о своей жизни [16:80]. Причину появления купеческих

автобиографий он видел в разнообразии деятельности предпринимателей и необходимости оценить свою роль в событиях, участниками которых они были.

В своей книге «Воспоминания и записки: автобиография от Данте до Челлини» М. Гульельминетти высказывает гипотезу о существовании автобиографической традиции, восходящей к «Исповеди» Августина. Его труд представляет собой описание большого количества произведений, созданных, по утверждению Гульельминетти, в автобиографическом жанре. Автор не усматривает в исследуемом материале особый культурно-исторический тип произведений и видит свою задачу в том, чтобы показать, непрерывное существование автобиографического повествования от Августина, до купеческих записок. Итальянский исследователь не ставит перед собой задачу показать их эволюцию, но выделяет общую для них черту, все они содержат информацию о жизни личности в ее собственной интерпретации. Значение этих текстов, как отметил Марциано Гульельминетти, заключается в том, что они позволяют реконструировать менталитет и практику быта, благодаря портретам, которые они содержат. Он выступал противником того, чтобы видеть в «домашней хронике» или «записках» автобиографии в современном понимании этого жанра. Гульельминетти полагал, что приступать к исследованию семейных записок под углом зрения автобиографий нельзя, поскольку это привело бы к риску стирания специфичности этих текстов. Однако он не отрицал того, что эти произведения содержат элементы автобиографичности [16].

Противоположных позиций придерживался Питер Бёрк, полагая, что автобиографии копируют стереотипные тексты, являясь индикатором самосознания индивида, группы людей и эпохи в целом. Но автобиографические сочинения, по его мнению, всегда в той или иной степени формализованы, наполнены общими местами, стереотипными фразами [13].



Оригинальную точку зрения высказал американский исследователь Крис Фергюсон. Анализируя «Исповедь» Августина, труды Гвиберта Ножанского и Пьера Абеляра, историк высказал предположения, что эти автобиографии объединяют воспитательные и терапевтические черты. Рассказывая о себе, средневековые мыслители осуществляли самоизлечение, испытывая катарсис при воспоминании, переоценке, реинтерпретации жизненных личных драм. Личная история выступила для них средством нахождения смысла для настоящего, терапией в осмыслении реальности, средством самосовершенствования [15].

Современный исследователь далёк от убеждённости, что «ценность мемуаров заключается в изложении фактической стороны описываемых событий, а не в оценке их, которая, естественно, почти всегда субъективна». Субъективность воспоминаний из отрицательного и отвергаемого качества переходит в разряд сущностных и важнейших по значимости качеств, раскрывающих внутренний мир человека прошлого, его отношение к миру внешнему. В настоящее время автобиографии часто рассматриваются не как дополнительные, а как основные источники в самого разного рода исследованиях. В 2002 г. вышла в свет монография Ю.П. Зарецкого «Автобиографическое «Я» от Августина до Аввакума», в которой первая глава посвящена феномену средневекового автобиографизма. В ней автор сделал попытку определить методологический подход в исследовании автобиографий, представив феномен автобиографизма как некий процесс «производства и потребления автобиографических смыслов», включающий три взаимосвязанных и активных в порождении этих смыслов элемента: **автора** (мотивы и цели рассказа о себе), его **автобиография** (описание автором собственной жизни) и **читателя** (восприятие автобиографического сочинения его адресатом), в которой автор пытался объединить «автобиографический бум» Возрождения. Исследователь пришел к выводу, что он стал результатом коренной переоценки традиционных религиозных и

этических ценностей. Используя этот подход при анализе «Жития Св.Алексея», Ю.П.Зарецкий пришел к выводу, что идея описания отдельным человеком собственной жизни не была чужда Средневековью, однако средневековый автобиографизм, в том числе и эпохи Возрождения, существенно отличался от новоевропейского, и это отличие состояло, прежде всего, в его пронизанности надличностными смыслами [7:56-74]. Пытаясь дать определение средневековому автобиографизму и оценить применимость этого термина к произведениям личного характера, Ю.П. Зарецкий пришёл к выводу, что гораздо важнее осознать, в какой мере понятие «автобиография» «работает» при рассмотрении отдельных сторон средневековой культуры, насколько оно полезно как категория исторического анализа [7:76].

Автобиография не есть вневременной образ изображаемого персонажа, а вполне ситуативный, укорененный в обстоятельствах конкретного момента писания текста (и далее – моментов его редактирования). Поэтому оценка автобиографического текста производится (или должна производиться), исходя из реконструкции конкретного момента его сочинения. «Автобиографическая ситуация» часто связана с тем или иным личностным кризисом, когда человек либо в самый момент кризиса, либо после его прохождения берется описать свою «докризисную» жизнь, т.е. жизнь до наступившего нового, текущего этапа. Автобиографическая литература – литература кризисная. Для оценки и интерпретации автобиографии требуется понимание характера того кризиса, который толкнул автора к бумаге. От природы такого кризиса зависит и определение автобиографом тех целей, которые он ставит перед собой при написании автобиографии и которые он собирается поставить перед своим текстом, «отпуская» его в публику.

Автобиографическое намерение рождается в результате или на фоне ощущения некоторой неестественности своего положения в мире, ощущения «болезни



Раздел VI. История

выхода» из привычной среды. Написание воспоминаний выступает средством излечения, средством возвращения в свой мир, в свою среду. Через оформление воспоминаний происходит определенное очередное примирение с миром и самим собой, человек проходит очередной этап социализации. Написание автобиографии часто выступает попыткой выйти из личностного кризиса. Осознание плодотворности такого шага может наступить и благодаря внешнему стимулу к началу работы над автобиографией. В связи с «примирительной» позицией автобиографа описание и оценка им фактов и переживаний своей жизни также приобретает примирительный, посткризисный (лечебный) характер. Примером такого рода автобиографий являются «Записки» Дж. Морелли (1371-1444 г.г.), который решил обратиться к описанию своей жизни после смерти своего первенца, Альберти, в период кризиса Коммуны и очередной волны чумы. Рассказ о себе становится для него психоанализом и психотерапией. Сильные эмоциональные взрывы описываются как драмы, которые являются испытанием и их успешный исход подаётся как труды самого автора и благосклонность Бога. Автор избегает описывать себя в негативном свете, однако родственникам и партнерам по коммерции даёт не всегда положительные оценки. Его автобиография есть результат тщательной работы со своей памятью, пропущенной через внутреннюю цензуру «дипломата на приеме». Дискретные воспоминания объединяются в цельное повествование, лакуны так или иначе заполняются взятой из семейных преданий или общих идеологией информацией. Возможны даже ситуации, когда персональные воспоминания подавляются общераспространенными или корпоративными сведениями, с которыми рассказчик идентифицирует себя.

Автор, фигура повествователя, герой рассказа – разные персонажи, причем

два последних конструируются автором исходя из его понимания самого себя, места и времени происходящего, возраста автора, характера истории, мотивов написания воспоминаний и иных подобных соображений, преобразующих определенным образом полученный в процессе проживания реальной жизни опыт. Налицо особая выстроенность автобиографического мира рассказчиком как субъектом и в то же время известная независимость этого мира от мира реального, в котором живет сам рассказчик.

Таким образом, автобиография – не саморассказ о жизни, как следует из расшифровки грекоязычного термина, но рассказ о том образе своей жизни, который автор хочет передать аудитории. В связи с данной особенностью находится еще одна, каковую принято называть «смерть героя». В процессе начала работы над автобиографией происходит изменение экзистенциальной позиции того человека, который за такое писание берется. Он «выключает» себя (для работы и для аудитории) из непосредственно прошедшей жизни, меняя амплуа ее героя на амплуа ее автора, автора ее воссоздания текстуальным образом. Умирает герой действия, рождается автор произведения. Такая ситуация определяет и характер текста как исторического источника – источника, прежде всего, не о герое, а об авторе и уже потом о герое и других возможных воплощениях автора в тексте (рассказчик и проч.). В едином органическом комплексе находятся прилагаемые к автобиографии вопросы: что повествуется? (содержание), кто повествует? (характеристика автора), для кого повествует? (характеристика аудитории), как повествует? (грамматика и архитектура рассказа). Истина, форма и намерение находятся в нераздельном единстве. Ни один из этих вопросов нельзя рассматривать в отрыве от других.

Типология автобиографий достаточно сложна. Наиболее распространенным является разделение на автобиографии как



1) рассказы преимущественно о себе; 2) о семье и роде; 3) о времени, в которое жил автор. Иногда проводят грань между автобиографиями как Я-центрированным текстом (направленность вовнутрь личностного мира; «скорее о себе, чем о времени») и мемуарами как Социум-центрированным текстом (направленность вовне личностного мира; воспоминания как свидетельские показания «скорее о времени, чем о себе») [5:165-166].

Отношение к целям автобиографии определяет и соотношение внутри нее ее частей, роль того или иного периода жизни для воссоздания общей картины жизни того или иного героя. Если поиск сущности происходящего ведут, исходя из начала, то большое значение придается описанию детских и юношеских лет. Если нет, то и детство не акцентируется в произведении. Если целью рассказчика выступает персональная история, то вновь у периода детства есть шанс занять довольно много страниц в общем объеме текста. Если же в центре внимания оказывается корпоративная история, то начальные разделы приобретают характер генеалогии, либо семейной хроники, и рассказчик идентифицирует себя через принадлежность к роду и его культурным, конфессиональным, семейным традициям.

Автобиография как текст, находящийся между историей и литературой, ориентирована на внетекстовую среду. Ее значение и смысл не могут быть сведены к самому произведению, не могут быть найдены в самом сообщении и его текстуальной форме. «Конструирование» текста отличает автобиографию от литературы и приближает к истории. В этом она родственна истории, поскольку любой исторический источник имеет внетекстовую направленность, он направляет человеческую жизнь или свидетельствует о ней. Но в отличие от традиционного исторического документа автобиография есть такой рассказ, который непременно нуждается в слушателях или читателях, короче говоря, в аудитории. Достоверность авто-

биографии ищет веры, стремится к убедительности, к восприятию этой убедительности, к вере в истинность рассказа со стороны Другого, в зеркале которого автобиограф обретает себя и уверенность в правильности своего дела и в прожитой жизни и рассказанной на ее основе истории. В данном отношении нет большой разницы между автобиографией, опирающейся на исповедь, и автобиографией, опирающейся на мемуары (дневники). И та и другая ищут доверия к достоверности рассказа.

Не нужно забывать о том, что автобиография – все же фикция. Правда, фикция, стремящаяся к правде, но фикция. Однако, с другой стороны, нельзя забывать и о том, что самый правдивый человек на свете – это лжец. Хотя бы потому, что мы знаем о нем, что он лжец, и можем это учесть. И лгущий человек неизбежно самим фактом своего вранья говорит несомненную правду. Поэтому и автобиография – это необычайно правдивая ложь или невероятно лживая правда. Из этого и надо исходить.

Ложь автобиографа может быть вполне искренна. Например, тогда, когда он из разрозненных сторон и этапов развития своего Я, между которыми могут зиять глубочайшие пропасти, из этих этапов и сторон творит некое повествовательное тождество, некое единое личностное ядро, или стержень (в зависимости от композиции текста), вокруг (или вдоль) которого объединяются – в значительной степени фиктивно – различные исторические этапы жизни описываемого субъекта. В автобиографии господствует единая точка зрения из сегодня на все события, сменявшие друг друга. Как писал еще Р. Паскаль, автобиография – своего рода духовное путешествие, странствие по своей собственной жизни.

Автобиограф почти всегда испытывает потребность постоянно на протяжении всего своего текста доказывать его достоверность. Для этого он использует различные приемы, пытается системати-



зировать свою память, ибо она самый главный источник его материала. Он представляет в пространстве воспоминаний различные вешки, привязывая события личного порядка к каким-либо общеизвестным происшествиям, персонажам и т. п. Содержание автобиографической памяти перерабатывается, маркируется, из нее извлекаются подготовленные к демонстрации фрагменты. Происходит как припоминание, так и интроспекция, исследование себя и своей памяти в данный момент. Результаты могут быть предъявлены публике, а могут быть и скрыты. И мастерство историка часто состоит как раз в возможности под (и внутри) официальным пластом повествования увидеть нечто невысказанное, характеризующее и автора и происходившие в прошлом (и настоящем) процессы. Что касается изображения не самого себя, а того, что историк обычно называет «действительностью», то здесь в последнее время выработан следующий критерий подхода к оценке степени исторической достоверности сообщаемого «Мемуары достоверны тогда, когда передают действительность такой, какой ее воспринимал автор источника» [5:167].

Еще одна особенность автобиографии – ее модельность для исследователей определенного слоя, эпохи и т. д. Уже сам автор представляет себя в качестве некоего образца. В этом – возможность долгожительства текста. Личная жизнь и личный опыт становится модельным, парадигмальным, а внешние обстоятельства жизни другого человека – лично значимыми, примеряемыми «потребителем» на себя. Модельность автобиографии может быть менее дидактична, чем биографии, где кто-то другой делает выводы и суждения, с которыми можно соглашаться или не соглашаться. В автобиографии помещены размышления как бы самого участника, его собственные выводы из собственных ошибок или достижений. Автобиография выполняет очень важную функцию достижения взаимопонимания

между людьми, демонстрации многообразия человеческой природы, в любом варианте входящей в сосуществование с культурой и духом эпохи. Человек раскрывающийся делает не только себя более близким и понятным другим, но и делает более понятными друг другу и иных людей, поскольку предоставляет для них материал о широчайшем разнообразии и глубине человеческих чувств. В жизнеописаниях откладывается грамматика чувств и образы мыслей.

Факты сознания и внутренних состояний автора становятся доступны другим, вызывая своеобразный «эффект заражения», причем и в том случае, если автор жил задолго до своего читателя. Автобиографическое повествование строится, исходя из уже случившегося. Поэтому рассказ о жизни, о мотивах поступков, о реакциях на поступки других людей производится как бы с позиции пророка, знающего уже об исполнении своего пророчества. Оценки, идеи, предположения, ситуации, выводы на тех или иных этапах жизни, поступки свои и чужие – все это описывается с позиции того, кто уже знает, что получится из той или другой ситуации, какова будет (своеобразное «будущее в прошедшем») стратегия поведения действующих лиц. Автобиография приобретает неизбежно целенаправленный, телеологический характер. Иногда он явен: как я стал тем-то (все изложение выстраивается в одном ключе), иногда существует в неявной форме (автор изображает действующего себя как бы независимо от того, что сам рассказчик знает продолжение). Ретроспективность автобиографии при включении в нее элементов реальных прошлых чувств – важная особенность данного исторического источника. Причем человек может рассказывать о своем прошлом и о себе в этом прошлом (и о своих оценках) то, что не обязательно соотносится с тем, во что он верит сейчас и во что он хочет, чтобы поверили мы. В связи с известной цель-



ностью автобиографии, определяемой единым взглядом из прошлого, анализ каждого из ее элементов или частей отдельно от целого, невозможен. Репрезентация в автобиографии каждого фрагмента опыта происходит в зависимости от взгляда из авторского «сегодня». Поэтому и оценка этой репрезентации следует такой же схеме: анализ части текста в свете анализа всего текста. Смысловое единство зависит как от законов жанра, так и от самосознания повествователя, от способа его видения себя и аудитории, которой предназначен его рассказ. Отсюда большое количество типов автобиографических произведений, как и типов автобиографических стратегий организации и представления материала.

Может ли историк «доверять» автобиографическому тексту? Может ли он обращаться к нему как к историческому источнику? Ответ является положительным. Это один из немногих типов источников, позволяющих проникнуть в пласты ментальности эпохи напрямую, «вскрыв» не только сознание, но проникнув в мир чувств и эмоций человека прошлого. Не следует требовать от этого источника исключительной объективности, он ценен как раз своей неприкрытой субъективностью. Ложь и фикции автора, его оценки и предпочтения ценнее сухих артефактов официальных документов для тех исследователей, которые считают себя причастными к исторической антропологии, поскольку они раскрывают альтернативность или вариативность оценок современниками их эпохи и позволяют приблизиться к воссозданию объективной картины исторического прошлого.

Литература

1. Абрамсон М. Л. Купеческие записки флорентийцев XV в. // Казус: Индивидуальное и уникальное в истории. – Вып. 3. – М., 2001.
2. Абрамсон М.Л. Четыре истории, рассказанные флорентийскими кутцами о

себе самих // Казус: Индивидуальное и уникальное в истории. – Вып. 4. – М., 2002.

3. Абрамсон М. Л. Алессандра Строцци и ее семья в XV в. // Человек в мире чувств. Очерки по истории частной жизни в Европе и некоторых странах Азии до начала нового времени. – М., 2000.

4. Абрамсон М.Л. Жизнь и вымысел в «Памятных записках» Бонаккорсо Питти // Казус: Индивидуальное и уникальное в истории. – Вып. 5. – М., 2003.

5. Безрогов В.Г. Историческое осмысление персонального опыта в автобиографии // Формы исторического сознания от поздней Античности до эпохи Возрождения. – Иваново, 2000.

6. Зарецкий Ю. П. Автобиографии пополапов: флорентийцы XIV-XV в.в. о себе // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. – Т. 3. – М., 2000.

7. Зарецкий Ю. П. Автобиографическое «Я» от Августина до Аввакума. – М., 2002.

8. Зарецкий Ю.П. Теория литературных жанров и некоторые вопросы исторического изучения автобиографических текстов. // Новый облик исторической науки в век глобализации и информатизации. Сб. ст. / Под ред. Л.П. Репиной. – М., 2005.

9. Краснова И.А. Деловые люди Флоренции XIV-XV вв. Ставрополь-М., 1995. – Ч. 1-2.

10. Краснова И.А. Деловой человек Флоренции: занятия, круг общения, общественное сознание // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. – М., 1999.

11. Краснова И.А. Миф о флорентийской свободе в биографиях дома Строцци / Миф в культуре Возрождения. – М., 2003.

12. Краснова И.А. Никколо дельи Аччайуоли – выдающийся политический деятель Италии XIV в. // Ставропольский альманах Российского общества интеллектуальной истории. – Ставрополь, 2004. – Вып. 7.

13. Burk P. The historical anthropology of early moderi Italy. – Cambridge, 1987.

14. Ferguson Ch. Autobiography as Therapy; Guibert, Peter Abelard, and the



Раздел VI. История

Making of Medieval Autobiography // Medieval and Renaissance Studies, 13.2, 1983.

15. Ferguson Ch. *Autobiography as Therapy; Guibert, Peter Abelard, and the Making of Medieval Autobiograph // Medieval and Renaissance Studies, 13.2, 1983.*

16. Guglielminetti M. *Memoria e scrittura; l'autobiografia da Dante a Cellimi.* – Torino, 1977.

17. Misch G. *Geschichte der Autobiographie.* – Frankfurt a.M. 1979.

18. Weiland Ch. *Libri di famiglia and Autobiographie in Italien zwischen Tre-und Cinqucento.* – Tübingen, 1993.

19. Zimmermann T.C.P. *Confessions and Autobiography in the Early Renaissance //*

Renaissance Studies in Honor of Hans Baron. – Firenze, 1971.

Сведения об авторе

Величко Людмила Николаевна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов – историческая антропология, историческая биография, просопография, история западноевропейского Средневековья.

* * *



РАЗДЕЛ VII. ФИЛОЛОГИЯ

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Т.М. Смоленская

Несмотря на длительную историю вопроса, категория модальности остается одним из наиболее сложных и неоднозначно трактуемых понятий. В традиционной лингвистике уже давно существует противопоставление объективной (диктума) и субъективной (модуса) модальности, которые имеют собственные средства выражения.

Известно, что основными средствами создания модального плана предложения служат разнообразные грамматические и лексические средства языка. В научной литературе накоплен значительный теоретический и практический материал, касающийся таких средств выражения модальных значений, как соотношение форм глагола, интонация, модальные частицы, модальные глаголы, вводно-модальные слова, специфические экспрессивные синтаксические конструкции. Однако аналогичная роль союзов, на которую указывал акад. В.В. Виноградов, называя их «новым типом модально-окрашенных служебных слов» [2:84], еще не получила своего должного описания. В то же время системное изучение модальных возможностей союзов может не только дополнить характеристику каких-то частных синтаксических конструкций, но и сыграть важную роль в дифференциации разных видов синтаксических связей и отношений, а также переходных явлений.

Целью нашей работы является попытка представить свое видение решения таких вопросов, как определение места

различных групп союзов среди других средств выражения модальных отношений, уточнение места модального значения в семантической структуре союза, классификация союзов русского языка по признаку модальности, определение функций союзов в модальном аспекте.

Будем исходить из того, что союзы, являясь носителями особого категориально-семантического значения, наряду со своей основной – релятивной – функцией, так или иначе участвуют в выражении различных оттенков модальных отношений.

Какова же структура категориально-семантического значения союзов и какое место в ней занимает именно модальное значение? Полагаем, что семантическая структура лексического значения союза может быть рассмотрена на нескольких уровнях, как, впрочем, и семантическая структура лексического значения полнозначного (знаменательного) слова. На первом уровне устанавливается общее категориальное значение союза (оно определяется способностью слов этой части речи выражать и обозначать определенные семантико-синтаксические связи и отношения). На втором уровне выявляются «частные» лексические значения, т.е. значения каждого отдельного союза. Если союз полисемичен, то его «частное» значение, в свою очередь, можно представить в виде основного (инвариантного) и второстепенных значений. Третий уровень анализа семантической структуры значения союзов предполагает выделение значений, возникающих у них при окказиональном употреблении в речи. Это сопутствующие, или коннотативные значения.



Под модальным значением будем понимать совокупность значений, участвующих в выражении так называемой объективной и субъективной модальности. Считаем, что оно (модальное значение) входит в структуру лексического значения союза, но по-разному. Так, в иерархии значений в семантической структуре союза оно будет «частным» (выделяется на 2-м смысловом уровне) у союзов, для которых модальное значение является регулярным и закрепленным. Для тех же союзов, у которых это значение не является регулярным, оно также входит в семантическую структуру лексического значения, но уже как коннотативное, выявляемое на третьем смысловом уровне. Ср., например: 1) *Не то гром прогремел, не то телега продребезжала;* 2) *Наступила осень, и это прекрасно (т.е. не может не радовать).* В 1-ом случае союз «не то ... не то» имеет самостоятельное модальное значение – «потенциальная возможность». При этом одно из событий мыслится говорящим как реальное. Во 2-ом примере модально-оценочное значение, которое приобретает союз «и» не является самостоятельным и обусловлено контекстом.

Классификация союзов по характеру их модального значения вызывает значительные затруднения, обусловленные, например, такими причинами, как сложность определения объема самой категории модальности, отсутствие полного набора частных значений, представляющих «объективно модальное значение», широким спектром оттенков «субъективно-модального значения», полифункциональностью отдельных союзов, влиянием контекста, способностью субъективно-модального значения наслаиваться на объективно-модальное значение и т.д.

Проанализируем основные группы союзов русского языка по следующим параметрам:

а) наличие/отсутствию самостоятельного модального значения;

б) способности выступать одним из средств выражения объективной и субъективной модальности.

К модально окрашенным отнесем союзы с устойчивой и однозначной модальной окраской. Союзы, которые не обладают этими признаками, будем считать модально не окрашенными. Вполне правомерно может возникнуть мысль о том, что носителями модального значения могут быть только семантические союзы. Замечено однако, что и некоторые асемантические союзы (как, что, чтобы и др.) обладают самостоятельным модальным значением, которое сохраняется независимо от той функции, которую они выполняют. Авторы «Русской грамматики» полифункциональность этих союзов объясняют именно их «модальными свойствами ... способностью не только связывать предложения, но и выражать отношения говорящего к содержанию этой связи» [7:470]. Так, по их мнению, союз *будто* (сравнительный и изъяснительный) во всех случаях имеет модальное значение «предположение», *чтобы* сохраняет семантику «желательности», союз *как* сохраняет семантику «достоверности», *что* выражает отношения сообщения к плану повествовательной речи [7:470].

Эти факты позволяют сделать вывод о том, что модальное значение имеет свою специфику, проявляющуюся, в частности, в особой устойчивости и неспособности нейтрализоваться контекстом.

К модально окрашенным союзам отнесем прежде всего разделительные союзы (*то ... то; не то ... не то, или, либо*), градационные типа *не только ..., но и*, пояснительные (типа *а именно, как-то, например*), условные (*если, ежели* и др.), отдельные изъяснительные типа *чтобы, как бы* и отдельные временные союзы типа *едва, едва только, лишь, чуть, чуть лишь*.

Роль этих союзов в создании модального плана предложения несомненно велика. И если вводные слова не способны изменить основное модальное значение предложения ввиду того, что «это значе-



ния разных модальных планов, разных аспектов» [3:149], то союзы могут непосредственно воздействовать на смысловые отношения между частями сложного предложения, компонентами конструкций на уровне простого предложения и влиять на создание общего модального плана предложения. См., например:

1) Я прочитаю эту статью, если мне представится возможность;

2) *Вдруг надо мной что-то зашумело, будто невидимая птица задела крылом вершины деревьев* (Г.Федосеев).

В 1-ом предложении маркером модального признака не только придаточного предложения, но и конструкции в целом выступает союз «если». В этом случае ирреальность ситуации придаточного предложения предопределяет модальность главной части. Что же касается употребления сравнительного союза «будто», то он всегда выступает в качестве модального квалификатора, свидетельствующего о нереальной ситуации.

Рассмотрим возможности модально окрашенных союзов в реализации объективной и субъективной модальности предложения.

Как известно, наличие объективной модальности (отношение содержания высказывания к действительности) является обязательным для предложения. Оно реализуется в частных значениях реальности/ирреальности. Значение реальности вербализуется формами изъявительного наклонения глагола, а также интонацией без участия каких бы то ни было союзов. Однако они могут выступать в качестве одного из средств создания гипотетической модальности. В.В.Виноградов отмечал такие возможности у союзов, включающих в свой состав частицы *бы, ли, едва, лишь, чуть, только*. В соответствии с этим к союзам с гипотетической модальностью он относил целевые, следственно-целевые, ирреально-изъяснительные, условные, условно-временные.

Несомненно значима роль союзов и в формировании субъективной модальности

(отношение говорящего к содержанию высказывания). Так, например, по мнению М.В. Ляпон, «союз, реализованный в тексте и доступный непосредственному наблюдению, – это языковой знак, который не только констатирует связь двух частей высказывания, но одновременно содержит логическую оценку этой связи... В семантике союза могут отразиться колебания говорящего, который не решается дать однозначную, категорическую квалификацию связи, четко определить ее логический характер» [4:233].

Способность выражать субъективно-модальное значение является маркированным признаком для групп пояснительных и градационных союзов. Так, например, пояснительные союзы объединены общим субъективно-модальным значением разъяснения, которое заключено в стремлении говорящего разъяснить ту или иную информацию. Например: *Дед мой любил пить чай с полотенцем, то есть он вешал на шею полотенце и пил, вытирая обильный пот, стаканов по пятнадцати* (В. Солоухин). Модальное значение градационных союзов состоит в стремлении говорящего усилить, выделить какую-то наиболее важную информацию: *Не только старики находились в тревожном состоянии, но и молодежь приуныла* (Ф. Абрамов).

Что же касается присоединительных союзов, то выделение в их семантической структуре элементов модального значения представляется нам спорным. Скорее всего, в этих случаях может идти речь о наличии у них эмоционально-экспрессивного значения, связь которого с модальностью воспринимается учеными неоднозначно.

Противопоставление союзов по их способности участвовать в выражении объективной и субъективной модальности осложняется тем, что отдельные из них в силу своей полисемичности являются одновременно носителями как объективных, так и субъективно-модальных значений. В качестве примера могут быть рассмотрены ирреально-изъясни-



тельные союзы, которые наряду с указанием на гипотетичность содержат и указание на побуждение: *Больной попросил, чтобы ему подали лекарство.*

Подобную картину можно наблюдать и в ряду ирреально-сравнительных союзов типа *будто, как будто, словно, точно* с условно-предположительным значением, осложненным оттенком недостоверности: *Град резко забарабанил по крыше, точно кто-то горох сыпал на пол.* (С. Залыгин).

В подобных случаях субъективно-модальные значения являются для союзов как бы вторичными. Они наслаиваются на объективную модальность, совмещаясь со значением ирреальности.

Участвовать в выражении модальных отношений могут и союзы модально не окрашенные, если употребляются с частицами-конкретизаторами. Так, например, уступительные союзы типа *хотя, пусть* при наличии частицы *бы* принимают участие в формировании ирреального наклонения придаточной части: *Писатель может пользоваться не каждым словом, хотя бы оно и казалось очень удачным* (К. Паустовский). Целевые союзы *лишь бы, только бы* осложняются субъективно-оценочным элементом – «стремлением субъекта приложить максимум усилий», которое появилось за счет слов *только, лишь*. В качестве конкретизаторов могут выступать не только частицы, но и модальные слова.

Наиболее выраженное модальное значение имеют, на наш взгляд, производные составные союзы и функциональные аналоги союзов, не утратившие своей генетической связи с модальными частицами, модальными словами, существительными определенной семантики. Так, например, причинные союзы типа *под видом того что, под предлогом того что* имеют модальное значение «недостоверность».

Итак, союзы являются важнейшим средством формирования «модальной многослойности предложения» [4:234]. Они не только усиливают, но и в отдель-

ных случаях способны предопределить модальный план частей сложного предложения, способствуют «автономизации» обособленных конструкций (примером могут служить пояснительные конструкции) и выступают в качестве своеобразного условия обособления.

Модально окрашенные союзы в меньшей степени зависят от контекста, но употребляются только в таких синтаксических конструкциях, которые допускают совмещение модальной окраски предложения в целом с модальной окраской того или иного союза.

Для модально не окрашенных союзов возможны любые комбинации модально-временных планов частей предложения: *Дождь прошел, и выглянуло солнце* (р/р); *Коля написал, и ты мне напиши* (р/ир); *Дождь прошел, и это прекрасно* (конструкция с субъективно-модальным значением). Данные примеры свидетельствуют о том, что союз «и» имеет место в предложениях с разным соотношением модальных планов.

Модально не окрашенные союзы могут приобретать несамостоятельную модальную окраску в сочетании с определенными конкретизаторами. Союзы участвуют в выражении как объективной (значение гипотетичности), так и субъективной модальности.

Общекатегориальные значения сочинительных и подчинительных союзов (показатели сочинения и подчинения) не имеют в своей семантической структуре модального компонента, в то время как общекатегориальное значение «разъяснение», свойственное пояснительным союзам как показателям пояснительной связи, представляет собой одну из разновидностей субъективно-модального значения [8]. Это позволяет говорить о том, что модальная характеристика союзов должна учитываться и при разграничении различных типов синтаксической связи. Особенно возрастает их роль в качестве дифференциаторов в конструкциях переходного типа.



Отсутствие указания на модальность в общекатегориальном значении сочинительных и подчинительных союзов не означает того, что отдельные группы этих союзов не могут иметь частных модальных значений. Так, самостоятельным модальным значением обладают, как уже отмечалось, разделительные союзы, отдельные группы подчинительных союзов. Однако даже в пределах одной и той же функционально-семантической парадигмы союзы могут отличаться своими модальными характеристиками, поэтому только детальное изучение как функционально-семантических парадигм, так и отдельных союзов в модальном аспекте поможет воссоздать целостную картину, представляющую модальный потенциал союзов в выражении тех или иных модальных отношений.

Литература

1. Баранов А.Н., Кобозева И.М. Вводные слова в семантической структуре предложения // *Системный анализ значимых единиц русского языка* / Под ред. Т.В. Шмелевой. – Красноярск, 1984.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском

языке // *Исследования по русской грамматике. Избранные труды*. – М., 1975.

3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М., 1973.

4. Ляпон М.В. К вопросу о языковой специфике модальности // *Известия АН СССР, серия ОЛЯ. Вып.3, т. XXX*. – 1971.

5. Падучева Е.В. Семантические исследования. – М., 1996.

6. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). – М., 2004.

7. *Русская грамматика. Т.2* / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1980.

8. Смоленская Т.М. Семантические особенности и синтаксическая роль пояснительных союзов и их функциональных аналогов в современном русском литературном языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1986.

Сведения об авторе

Смоленская Тамара Михайловна – канд. филол. наук, доцент ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 50 публикаций. Сферой научных интересов являются лингвокультурология и синтаксические связи и отношения.

* * *



СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФРЕЙМА «ЛЕКЦИЯ» В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

О.Г. Богданова, Е.А. Макаренко

На современном этапе развития лингвистической науки фрейм рассматривается как универсальная категория, объединяющая знания, представления и опыт человека. Фрейм представляет собой типовую структуру (смысловой каркас) для определенного действия, явления, события, описывает самое характерное для конкретного социума. Следовательно, фрейм неразрывно связан с конкретной лингвокультурой. А это, в свою очередь, предполагает возможность выделения и описания как универсальных, так и национально-специфических фреймов. Например, фрейм «Лекция» / «Lecture» является универсальным, но его терминальные узлы и слоты содержат информацию, раскрывающую лингвокультурные особенности.

В теории фреймовой семантики исследуются два вида когнитивных категорий – «фрейм» и «сценарий». В работе американского специалиста в области искусственного интеллекта М. Минского описываются способы представления знаний в виде фреймов и фреймов-сценариев. Согласно М. Минскому, фрейм и фрейм-сценарий – это два вида фреймов, фрейм – статичный, а фрейм-сценарий – динамичный. Фрейм переходит в динамичное состояние (становится фреймом-сценарием) тогда, когда терминальные узлы и слоты функционируют в действии.

Анализ фрейма «Лекция» / «Lecture» позволяет сделать вывод о том, что данное когнитивное образование имеет сложную структуру, включающую, помимо основного макрофрейма, два основных взаимосвязанных субфрейма – субфрейм «предсобытие» (подготовка к лекции: разработка плана проведения лек-

ции, выбор средств презентации материала и тому подобное) и субфрейм «послсобытие» (применение слушателями полученных на лекции знаний в последующей деятельности). Субфреймы взаимодействуют друг с другом через слоты фрейма. В ходе анализа фрейма «Лекция» / «Lecture» удалось выявить универсальные компоненты – слоты: Участники действия, Тема, Этапы действия, Средства представления информации, Место действия, Время действия.

Участниками действия являются лектор / lecturer / speaker и слушатели / audience. Лектор / Lecturer / Speaker – это человек, который, как правило, в устной форме представляет информацию на определенную, заранее заданную тему слушателям: «You have to sermonize about the good times.» («Esquire», London: The National Magazine Company), «The lecturer who stares out of the window, for example, is unlikely to convey to students much personal interest in their learning.» («Education in the developing world», Sarah Graham-Brown. Harlow: Longman Group UK), «This means that whatever a lecturer's status as an authority in his or her own epistemic community, the lecturer also has to possess as a successful teacher the authority to manage effectively his or her students' learning.» («The idea of higher education», Barnett, R. Milton Keynes: Open University Press).

Слушатели / Audience – это люди, которым лектор представляет информацию на определенную, заранее заданную тему: «Erika had no intention of being lectured to by Herman.» («Bury the dead», Peter Carter.), «Finally, during my time in post I have lectured to every one of the Senior Engineering Management courses that have been carried out at RAF Cranwell.» («Artificial intelligence techniques for improving aircraft», London: Royal Aeronautical Society), «Several of the



professors were internationally known figures who lectured to large audiences and engaged in public debates over controversial issues». («The Fontana history of the environmental sciences». P. Bowler London: Fontana Press).

Тема лекции / Topic – это, о чем говорит лектор: «One company starts the day with a military history lecture on the Second World War, another is being taught the skills of interviewing, both by the Academy's own academic staff.» («A day in the life of the British Army», Michael Dewar. Devon Newton Abbot: David & Charles Publishers.), «It may seem rather surprising to some that the Principal of Trinity College should be giving a lecture on fundamentalism and subjecting it to some criticism.» («I believe.», George Carey. London: SPCK.), «Austen Chamberlain began with a half-hour lecture on behalf of the majority of the Conservative members of the Cabinet. » («Baldwin. », Roy Jenkins. UK: Collins.).

Этапы действия. Объяснение / Explanation предполагает наличие причинно-следственных связей, создание условий для формулирования слушателями выводов: «An explanation is a human construction.» («Exploring data.», Catherine Marsh. Cambridge: Polity Press), «He was himself a greatly talented teacher, a master of clear explanation and a fine blackboard artist » (Gazette material, London: Newspaper Publish.), «This explanation fits the facts and is psychologically plausible. » («Hotel and catering case studies.», Peter Abbott and John Shepherd. London: Cassell.).

Средства представления информации / Medium – то, с помощью чего лектор представляет информацию слушателям: «Classroom interaction: English as the medium of study.» («National Congress on Languages in Education materials.», Brighton: National Congress on Languages in Education), «To Socrates, the only acceptable kind of literature was the fable —; a straight-forward medium for conveying necessary truths.» («Nietzsche on tragedy. », M. S. Silk and J. P. Stern. Cambridge: Cambridge University Press).

Место действия / Place – место проведения лекции: «The lecture will start at 6.30

pm in the Auditorium.» («The Artist.», Tenterden: The Artist Publishing Company), «The beautiful old university buildings are unchanged; the Fray Luis de Leon lecture hall, with that scholar's statue outside, the ancient library, the delicately carved plateresque fazades.» («A poet could not but be gay.», James Kirkup. London: Peter Owen Publishers), «And again by another series of screens the lecture hall can be transformed into two or three classrooms as occasion requires, each provided with a separate entrance.» (Edenderry Memorial Methodist Church).

Время действия / Time – время проведения лекции: «In the new pathway the formal lecture time was reduced to 60% of the total available, the remaining time to be used by students to pursue topics that interested them. » («British Medical Journal.», London: British Medical Association).

Фрейм «Лекция» / «Lecture» переходит в динамическое состояние (становится фреймом-сценарием) при актуализации в педагогическом дискурсе.

Согласно М. Минскому для понимания ситуации, представленной сценарием, является возможным отождествлять терминалы фрейма-сценария с наиболее характерными вопросами, связанными с коммуникативной ситуацией. В этом случае фрейм-сценарий представляет собой вопросы и способы ответа на них.

Фрейм-сценарий «Лекция» / «Lecture» предполагает такие вопросы как:

- По какой учебной дисциплине проводится лекция? / What is the subject?
- Какова тема лекции? / What is the theme (topic) of the lecture?
- Как определена цель лекции? / What is the aim of the lecture?
- При помощи каких методов и приемов можно достичь поставленной цели? What are the methods of teaching? и так далее.

Следует отметить, что число вопросов, связанных с фреймом строго не определено. Их количество и характер в большой степени зависят от знаний относительно обсуждаемого объекта у того или иного индивидуума.



Каждый сценарий имеет исполнителей ролей. Сценарий «Лекция» / «Lecture» предполагает наличие как минимум двух ролей.

Лектор / Lecturer / Speaker: читает лекцию, создает ситуацию для усвоения знаний, формирования навыков, развития умений.

Слушатели / Audience: усваивают или не усваивают предлагаемые им знания.

Таким образом, можно говорить о различных интерпретациях сценария «Лекция» / «Lecture», отражающих точки зрения исполнителей разных ролей.

Актуализация фрейма «Лекция» / «Lecture» в британском педагогическом дискурсе происходит в двух направлениях – это извлечение нужной информации из содержания слота при активации необходимого терминального узла, и переход фрейма из статичности в динамическое состояние. В статическом состоянии содержание слотов фрейма «Лекция» / «Lecture» может быть обозначено именами существительными: учебная дисциплина / subject, тема для обсуждения / topic, методы обучения / methods of teaching, взаимодействие между лектором и аудиторией / interaction и так далее. При переходе фрейма «Лекция» / «Lecture» в динамическое состояние (фрейм-сценарий) содержание слотов может быть описано при помощи глагольных сочетаний: приветствовать аудиторию / to greet the audience / students, сообщать новые знания, объяснять / to explain, предлагать задания для контроля и самоконтроля степени усвоения знаний / to give the tasks for control and self-control и так далее.

Таким образом, при реализации фрейма «Лекция» / «Lecture» в британском педагогическом дискурсе происходят трансформации узлов фрейма, вызванные актуальностью того или иного фреймового компонента в данном фрагменте дискурса.

Литература

1. Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. / Под ред. Ф.М. Кулакова. – М., 1979.
2. Новикова Ж.В. Основные этапы фреймового анализа речевых актов (на материале современного немецкого языка) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. сер. Филология. Искусствоведение. – 2008. – № 6. – С. 224–228.
3. Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая семантика / Сост. В.А. Звягинцев. – М., 1981.
4. Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка / Сост. В.В. Петров, В.И. Герасимов. – М., 1998.
5. British National Corpus. – <http://sara.natcorp.ox.ac.uk>.
6. FrameNet. – <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>.

Сведения об авторах

Богданова Ольга Геннадьевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО СГПИ. Сфера профессиональных интересов – семантика педагогического дискурса, интенсификация и оптимизация процесса обучения английскому языку студентов вуза средствами инфокоммуникационных технологий

Макаренко Евгения Анатольевна – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО СГПИ. Сфера профессиональных интересов – когнитивно-дискурсивная парадигма в современной лингвистике, педагогическое образование в странах Западной Европы, современные подходы и технологии обучения иностранным языкам.

* * *



РАЗДЕЛ VIII. ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

РОЛЬ ОНКОМАРКЕРОВ В РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ РАКА МОЛОЧНОЙ ЖЕЛЕЗЫ

В.А. Еремин, Г.В. Сейфулина

В рамках национального проекта «Здоровье» в программу дополнительной диспансеризации работающих граждан в 2009 году введено лабораторное определение в крови специфических онкомаркеров для раннего выявления онкологической патологии (приказ Минздравсоцразвития № 80н от 20.02.2008 г. «О проведении в 2008-2009 годах дополнительной диспансеризации работающих граждан», приказ Минздравсоцразвития РФ № 67н от 24.02.2009 г. «О порядке проведения в 2009 году дополнительной диспансеризации работающих граждан»).

Как показали итоги 2008 года, из 97 145 граждан, прошедших по данным Ставропольского краевого фонда обязательного медицинского страхования дополнительную диспансеризацию, лишь 35% работающих граждан оказались практически здоровыми. В 2009 году во время дополнительной диспансеризации выявлено 131 случай злокачественных новообразований.

На протяжении последних десятилетий использование биохимических лабораторных тестов в онкологической практике увеличивалось, и этот рост продолжается в настоящее время. Новые технологические достижения на каждом этапе приводили к замене старых лабораторных методик на более совершенные, более точные и чувствительные, а также к введению дополнительных тестов, позволяющих диагностировать физическое присутствие опухоли, системные проявления злокачественного новообразования, а также определять маркеры опухолей.

Для ранней диагностики первичной опухоли и ее метастазов, а также мониторинга лучевой- и химиотерапии определение онкомаркеров является наиболее приемлемым методом [6:8].

Онкомаркеры – это вещества, которые выделяет опухоль в кровь человека. Прежде всего, это продукты метаболизма опухоли – «отходы» деятельности опухоли. Сами по себе эти вещества метастазируют, не дают рост новых очагов опухоли. Онкомаркер позволяет дифференцировать злокачественную опухоль от доброкачественной на основе количественных отличий в содержании соответствующего антигена – опухолевого маркера в сыворотке крови вне зависимости от локализации опухолевого очага. Повышенный уровень маркеров обнаруживается уже при малых размерах опухоли [1].

Однако пока не удалось разработать ни одного строго опухолеспецифичного серологического диагностикума, способного определять только злокачественную опухоль данного гистологического типа и обнаружить её локализацию на возможно более ранних этапах формирования. В некоторой степени повысить эффективность диагностики можно, используя сочетание различных онкомаркеров в процессе тестирования.

В крови больного с неонкологической патологией уровень онкомаркеров, как правило, не превышает нормальных значений концентрации. Вместе с тем, при таких патологических состояниях, как воспалительные заболевания печени, поджелудочной железы, легких и т.д. иногда встречается неспецифическое, чаще незначительное, повышение уровня онкомаркеров определенного типа [3].



Существуют маркеры, которые используются в диагностики опухолей молочной железы. Например, СА 15-3, который относится к высокомолекулярным гликопротеинам муцинового типа. Используется при мониторинге течения и оценке эффективности терапии карциномы молочной железы. Помимо увеличения продукции опухолевой тканью, повышение этого онкомаркера может наблюдаться при других патологических состояниях (карциномы легких, яичников, желудочно-кишечного тракта, включая поджелудочную железу).

Повышенный уровень маркера СА 15-3 наблюдается примерно у 80% женщин с метастазирующим раком молочной железы (РМЖ), а рецидив сопровождается значительным повышением уровня задолго до клинических проявлений. У женщин с диагнозом РМЖ I и II стадии повышение СА 15-3 наблюдается в 20% случаев. Тест наиболее полезен в сочетании с исследованием раковоэмбрионального антигена (РЭА) [2].

РЭА – гликопротеин с высоким содержанием углеводов, вырабатывается в тканях пищеварительного тракта эмбриона и плода. После рождения плода его синтез подавляется и практически не выявляется ни в крови, ни в других биологических жидкостях взрослого здорового человека. Повышение концентрации РЭА наблюдается при раке молочной железы, а также при различных карциномах пищеварительного тракта, легких, головы и шеи, злокачественных новообразованиях соединительнотканного происхождения. Повышенный уровень РЭА выявляется у 30-50% больных РМЖ. При развитии опухолей различной локализации уровень РЭА повышается и достаточно точно отражает состояние злокачественного процесса. Уровень РЭА растет также при воспалительных заболеваниях кишечника, инфекциях легких и вследствие курения [10].

Уровень TPS (тканевой полипептид) определяется у пациентов с эпителиально-клеточными карциномами, напри-

мер, раком груди. Особенно в высоких концентрациях детектируется у пациентов с быстрым метастазированием.

СА 125 – основной маркер при раке яичников, уровень повышается при новообразованиях молочной железы и других органов.

Опухолевые маркеры постепенно находят применение в клинической практике. Выделяются и изучаются новые типы маркеров, создаются диагностикумы, с помощью которых может проводится скрининг среди групп риска. Например, профессиональные контингенты, включающие педагогов и др., рассматриваются как группы высокого риска в отношении развития рака молочной железы, обусловленного факторами репродуктивного анамнеза [4; 9].

Диагностикумы состоят из набора маркеров к разным злокачественным новообразованиям. Для постановки пробы необходимо 2-3 мл крови, полное исследование занимает 2-3 часа. При обнаружении маркера проводится дополнительное инструментальное обследование.

Кроме чисто диагностических задач, маркеры используются для формирования групп риска среди лиц, у которых возможна наследуемая предрасположенность к некоторым опухолям. В таких случаях маркером является наличие мутантных генов. Мутантные гены у здоровых людей отсутствуют. Установлено, что люди с наследуемой мутацией супрессорных генов BRCA 1 и BRCA 2 имеют повышенный риск рака молочной железы и других органов [5].

При злокачественных новообразованиях мутантные гены могут появляться в плазме крови даже при небольших размерах опухоли. Для их обнаружения используют чрезвычайно чувствительный метод – полимеразную цепную реакцию (ПЦР), с помощью которой в исследуемых образцах удастся обнаружить единичные свойственные определенным новообразованиям мутации супрессоров и онкогенов и диагностировать опухоль



размерами 2-3 мл, за несколько месяцев до ее клинического проявления.

Поиск скрининговых тестов, позволяющих судить о вероятности развития патологических процессов в молочных железах, обогатился открытием опухолевых маркеров. Данные литературы свидетельствуют о повышенном уровне опухолевых маркеров в группах женщин с выраженными диффузными формами мастопатии. Определение роли маркеров в прогнозировании возникновения патологии молочных желез более рационально проводить у пациенток, имеющих генетические факторы предрасположенности к злокачественному процессу.

Литература

1. Ганцев Ш.Х. Онкология. – М., 2004.
2. Давыдов М.И., Демидов Л.В., Поляков Б.И. Основы современной онкологии. – М., 2002.
3. Избранные лекции по клинической онкологии / Под ред. В.И. Чиссова. – М., 2000.
4. Ильичева С.А. TERRA INCOGNITA в эпидемиологии опухолей: профессиональный рак среди женщин // Вопросы онкологии. – 2004. – Т. 50. – № 2. – С. 145-149.
5. Копнин Б.П. Мишени действия онкогенов и опухолевых супрессоров: ключ к пониманию базовых механизмов канцерогенез (обзор) // Биохимия. – 2000. – № 65. – С. 5-33.

6. Практическая онкология: избранные лекции / Под ред. С.А. Тюлядина. – СПб.: Центр ТОММ, 2004.

7. Чиссов В.И. Онкология. – Электронный учебник, 2000.

8. Шайн А.А. Онкология. – М.: Академия, 2004.

9. Blair A. Occupational cancer among women // Amer. J. Med. – 1999. – Vol. 36. – P. 6-17.

10. Yasasever V. Diagnostic value of the tumor markers in breast cancer // Eur. J. Gynaecol Oncol. – 1994. – № 15. – p. 33-36.

Сведения об авторах

Еремин Владимир Андреевич – д-р мед. наук, профессор, заведующий кафедрой онкологии, рентгенологии и радиационной медицины Ставропольская государственная медицинская академия. Сфера научных интересов – онкология; рак молочной железы, колоректальный рак, опухоли желудка. Автор более 100 научных работ, атласа по онкологии, 2-х монографий.

Сейфулина Галина Владимировна – канд. биол. наук, доцент кафедры андрагогики ГОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов – апоптоз в онкоматологии, профессиональные заболевания.

* * *



К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Е.Л. Тинькова

Россия в настоящее время переживает крайне сложный период развития: так называемый демографический переход, когда имеет место постоянно возрастающая продолжительность жизни в совокупности со снижением количества браков и отрицательным естественным приростом населения.

Проведенный нами анализ демографической ситуации в стране позволил выявить следующие особенности:

- крайне низкий уровень качества здоровья новорожденных (рост частоты рождения детей с генетическими заболеваниями, наследственными и врожденными пороками развития, высокая детская заболеваемость);
- высокие уровни заболеваемости населения, особенно в трудоспособном возрасте;
- высокие уровни заболеваемости населения и их хроническое течение;
- рост частоты и осложнений беременности и родов;
- относительный рост материнской смертности;
- рост частоты нарушений репродуктивного здоровья населения;

· высокая заболеваемость и снижение качества жизни больных переходного и старческого возраста.

Вместе с тем вновь образованная семья, все чаще и чаще сталкивается с ситуацией, когда естественное желание воспроизвести потомство оканчивается неудачей. Частота бесплодных браков в России в настоящее время достигает 20% (рис. 1).

Безусловно, в полной мере говорить о репродуктивном здоровье у детей не представляется возможным. Но, располагая тезисом, что именно из ребенка в дальнейшем вырастает взрослый, мы и получаем заметную и очень важную роль педагогического сообщества в формировании репродуктивного здоровья.

Итак, несмотря на то, что репродуктивная функция оказывается свойственной взрослому человеку, корни ее формирования, как и возникновения нарушений репродуктивного здоровья, располагаются в интервале от момента оплодотворения и до точки реализации биологической функции воспроизводства потомства.

Таким образом, в детском и подростковом возрасте можно говорить о предикторах репродуктивных расстройств, то есть факторах, предрасполагающих к формированию тех или иных отклонений в системе репродукции.

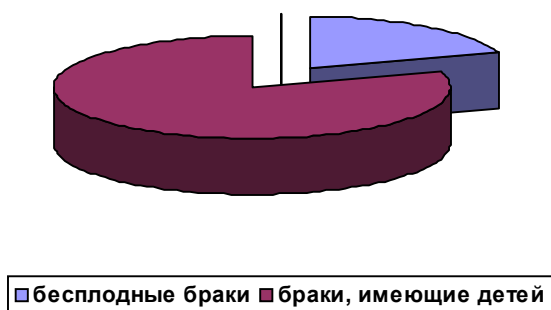


Рисунок 1 – Соотношение бесплодных и имеющих детей браков



Исследования последних лет показывают, что в детском и подростковом возрасте возникает до 64% заболеваний, представляющих непосредственную или опосредованную угрозу репродуктивной функции как мужского, так и женского организма в будущем.

За последние годы произошел беспрецедентный рост числа инфекций, передаваемых половым путем (ИППП), являющихся основной причиной мужского и женского бесплодия. Возрастной состав больных неограничен, однако основная часть их приходится на возраст от 20-29 лет, на втором месте – от 15-17 лет и от 30-39 лет (рис. 2). Относительно гендерной характеристики соотношение заболевших среди юношей и девушек практически равное (сегодня сифилис регистрируется даже у 10-12-летних детей).

В настоящее время уровень инфекций, передаваемых половым путем, в России выше западных стран в 140 раз.

Катастрофически выросло число ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом, у 82% ВИЧ-инфицированных впервые инфекция выявляется в 15-18 лет.

Еще одна немаловажная проблема, связанная с репродуктивной функцией, – это аборт. До сих пор аборт, наносящий непоправимый вред здоровью женщины, остается основным методом регулирования рождаемости. Сейчас из

каждых трех беременностей две прерываются абортom.

Нельзя не заострить внимание на социальной стороне данной проблемы. Российские семьи в трудных условиях решают вопрос о рождении детей: все виды дохода сильно отстают от роста цен; уровень безработицы в стране достигает 12%, а среди женщин и молодежи этот показатель еще выше. По данным Росстата, к октябрю 2009г. безработица в стране достигла 2,015 млн человек,

Угрожающие масштабы принимает социальное сиротство. Сейчас в России более 590 тысяч детей воспитываются в детских домах, из них 90% – при живых родителей. Растет число беспризорных детей: только по неофициальным данным их около 2 миллионов. Никого уже не удивляют факты отказа матери от своего ребенка прямо в роддоме или случаи убийства новорожденных. Все это ярко свидетельствует о социально-экономическом и нравственном неблагополучии в обществе.

Население Российской Федерации, прежде всего подрастающее поколение, практически лишено доступа к грамотной информации по вопросам охраны своего репродуктивного здоровья и здорового образа жизни. Слабое представление наше общество имеет относительно таких вопросов, как репродуктивные права и права женщин. Со страниц га-

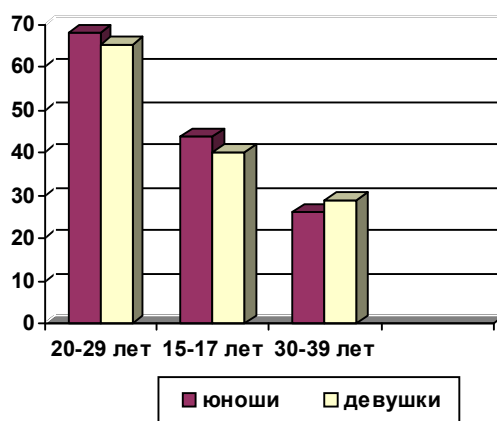


Рисунок 2 – Возрастные и гендерные характеристики проявления ИППП



зет, через телевидение и радио изливается мощный поток насилия и жестокости, некорректной с этической точки зрения информации сексуального характера. На этой почве существенно выросли сексуально ориентированные преступления, подростковая и детская проституция. Рост употребления молодежью наркотиков и алкоголя является практически неконтролируемым.

В связи с изложенными факторами в формировании репродуктивного здоровья детей и подростков возрастает роль органов и учреждений здравоохранения, системы образования, МВД РФ, социальной защиты.

Считаем, что охрана репродуктивного здоровья детей и подростков должна включать следующие компоненты:

- использование образовательных учреждений для массового оздоровления и укрепления здоровья детей и подростков;
- улучшение материально-технической базы медицинских учреждений, создание оптимальных условий, соответствующих гигиеническим стандартам на всех этапах образовательного процесса;
- совершенствование системы проведения профилактических осмотров и выявление различных видов патологий;
- обеспечение социальных гарантий детям и подросткам из социально-незащищенных слоев населения.

Более того, считаем, что основными направлениями государственного регулирования в области репродуктивного здоровья детей и подростков должны стать:

- развитие системы охраны репродуктивного здоровья;
- формирование и совершенствование национального законодательства в области репродуктивного здоровья;
- обеспечение просвещения подростков и молодежи по вопросам половой жизни и деторождения, отрицательного влияния психоактивных веществ, неблагоприятных экологических факторов на состояние их репродуктивного здоровья;

- поддержка научных исследований в области охраны репродуктивного здоровья детей и подростков.

Важнейшую роль в решении данной проблемы осуществляет информационно-просветительская работа, которая включает в себя следующие направления:

- информационное – пропаганда здорового образа жизни, обеспечение высокого качества профессиональной, доступной и легко понимаемой информации для любого нуждающегося в ней;
- образовательное – разработка, реализация и оценка эффективности образовательных программ гигиенического обучения и воспитания;
- координирующее – взаимодействие различных государственных органов и учреждений, общественных организаций, средств массовой информации, направленное на поддержку политики укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни

Для осуществления деятельности в области сохранения репродуктивного здоровья, по нашему мнению, необходимы следующие механизмы реализации мероприятий по охране репродуктивного здоровья населения:

- принятие мер по обеспечению стабильной работы учреждений по охране репродуктивного здоровья, профилактике его нарушений;
- совершенствование деятельности амбулаторно-поликлинических учреждений, пересмотр нормативных актов, положений о видах деятельности и реализации стандартов объемов медицинской помощи;
- формирование научных направлений в области охраны репродуктивного здоровья;
- проведение информационных и образовательных кампаний среди детей и подростков;
- реализация государственных целевых программ по приоритетным направлениям охраны репродуктивного здоровья;
- Совершенствование подготовки и повышение квалификации кадров, рабо-



тающих в системе охраны репродуктивного здоровья.

Комплексная деятельность по всем рассмотренным направлениям в дальнейшем позволит активизировать поддержку детям и подросткам со сторон системы образования, служб социальной защиты, здравоохранения.

За последнее десятилетие в новых условиях выросло новое поколение молодежи, и к нему нельзя подходить со старыми мерками – запрещать или разрешать. Им нужна грамотная конкретная информация, квалифицированная и доброжелательная помощь, воспитание в духе нравственности, ответственности за себя и своих будущих детей. Ведь нынешние дети – наше будущее, и наша задача

воспитать это поколение здоровыми, цельными и уверенными в себе людьми.

Сведения об авторе

Тинькова Елена Львовна – канд. ветеринар. наук, доцент, зав. кафедрой биологии и экологии ГОУ ВПО СГПИ, начальник региональной научно-исследовательской лаборатории прикладной психофизиологии. Имеет 75 научных публикаций (из них 10 издано в журналах, рецензируемых ВАК), 4 учебно-методические работы, 1 рационализаторское предложение. Область научных интересов – эмбриология, биология развития, факторные инфекции, профилактика зависимостей от ПАВ.

* * *



К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ УТИЛИЗАЦИИ ОТХОДОВ

Н.И. Цвирко

Отношение к охране окружающей среды и, в частности, к утилизации отходов, становится одним из основных показателей уровня развития страны. Ежегодно в мире на свалки отправляются миллиарды тонн отходов, а перерабатывается лишь незначительная их часть (в среднем – единицы процентов, в развитых странах до 30%). В настоящее время на каждого человека добывают и выращивают примерно 20 т сырья в год, которое перерабатывается в конечные продукты массой 2 т. Из этих 2 т конечного продукта в течение того же года выбрасывается не менее 1 т [5]. Интенсивность потребления человеком энергии и материальных ресурсов растет пропорционально численности населения и даже опережает его прирост. Одной из важных экологических проблем является проблема утилизации твёрдых отходов. Они образуются не только в промышленности, но и в быту [1].

Состав и объем бытовых отходов чрезвычайно разнообразны и зависят не только от страны и местности, но и от времени года и от многих других факторов. Бу-

мага и картон составляют наиболее значительную часть ТБО (до 40% в развитых странах). Вторая по величине категория в России – это так называемые органические, в т.ч. пищевые, отходы; металл, стекло и пластик составляют по 7-9% от общего количества отходов. Примерно по 4% приходится на дерево, текстиль, резину и т.д.[2]. Смесь пищевых природных материалов (гниющие отходы) и целлюлозное волокно (точнее смесь бумаги и картона) – это главные составные части для получения биомассы – компоста, экологически чистого природного органического удобрения для всех видов почвы (таблица 1).

Изучение структуры муниципального мусора (г. Ставрополь) показало, что его состав представляет собой ценное органическое, сырье: смесь гниющих пищевых материалов – 49,4 %; картон и бумага – 24,7 %; стеклотара – 10,1 %; металл (в основном жёсть) – 8,9 %; пластмассы (пакеты, упаковки) – 5,6 %; древесина – 1,1 %; другие объекты – 0,3 %.

По химическому составу гниющие органические отходы в основном представлены следующими группами веществ [2]:

1. Высокомолекулярные полисахариды (целлюлоза или клетчатка), главная

Таблица 1

Состав городских твёрдых бытовых отходов [5]

Вещества в составе муниципальных отходов	%
Бумага	41%
Пищевые отходы	21%
Стекло	12%
Железо и его сплавы	10%
Пластмасса	5%
Древесина	5%
Резина и кожа	3%
Текстиль	2%
Алюминий и другие металлы	1%



составная часть высших растений, содержащаяся в целлюлозно-бумажных, картонных и древесных отходах и ее спутники: амилоза и амилопектин, содержащиеся во многих пищевых отходах растительного происхождения.

2. Олигомерные и мономерные природные вещества растительного происхождения.

3. Лигнин – сложное органическое вещество ароматического ряда, содержащееся в древесине и в тканях других высших растений, в целлюлозно-бумажных и картонных отходах, не растворимое в воде, щелочах, кислотах, органических растворителях.

4. Протеины – высокомолекулярные соединения, построенные из аминокислот.

5. Жиры – чаще высокомолекулярные соединения на основе жирных кислот.

6. Различные биологически активные вещества, обычно присутствующие в пище в микроскопических дозах (ферменты, витамины, тяжелые металлы и т.д.).

7. Остатки многообразных химических соединений агрессивного характера, чаще используемых для чистки и мойки посуды [3].

Экологическая биотехнология – это специфическое применение биотехнологии для решения проблемы защиты окружающей природной среды, включая такие как: переработка отходов, борьба с загрязнением и соединение биотехнологических способов с небиологическими технологиями [1]. Основные параметры биотехнологии утилизации отходов:

1. Главным параметром биотехнологии является соотношение важных химических элементов углерода (С) к азоту (N) в массовых частях. Это соотношение C/N в субстрате, подвергающемуся биоразложению, должно составлять от 25/1 до 30/1.

2. Строго регламентируется влажность массы при биодegradации для аэробного компостирования (т.е. при доступе воздуха) – 50-60%.

3. Регламентированный свободный объем биомассы должен составлять около 30%.

4. Размеры для компостного ряда должны составлять следующие величины: а) высота – 1,5 м, б) ширина – 2,5 м для биомассы и компостных рядов, в) длина любая и зависит от площади полигона твердых бытовых отходов.

5. Порогом температуры биоразложения (компостирования) массы является температура +60 – +70°C. С одной стороны, при максимальных температурах гибнет опасная патогенная флора, т.е. происходит в значительной степени стерилизация биомассы, но с другой – одновременно происходит и гибель полезных представителей микрофлоры, микрофауны, макрофлоры и макрофауны и, кроме того, частично разрушаются ферменты. Для выбора оптимального температурного режима биотехнологического способа переработки выше названных природных компонентов необходимо в каждом конкретном случае исходить из реальных условий.

6. Доступ кислорода воздуха способствует процессу биодegradации, т.е. должна существовать определенная естественная или искусственная аэрация. При этом аэрация должна быть в пределах 0,6 – 1,8 м³ воздуха в сутки на 1 кг летучей части от твердых веществ. В этих условиях должна происходить аэробная биодegradация, т.е. дегradация (распад, разрушение) за счет развития аэробных бактерий и других биологических и биохимических факторов.

Как правило, кроме специальных полигонов для твердых бытовых отходов, вокруг крупных городов расположено много мелких спонтанных свалок, которые не контролируются никакими надзорными органами.

Все эти отходы представляют угрозу для окружающей среды, многие из них опасны для здоровья человека, поскольку содержат красители, растворители, моющие средства, лекарства, ртуть и т.д.

Захоронение твердых бытовых отходов на сегодняшний день является основным способом избавления от них. Однако при этом возникают негативные следствия:



- а) загрязнение грунтовых вод,
- б) образование легковоспламеняющегося газа – метана,
- в) постепенная просадка грунта,
- г) изменение микроклимата вокруг свалки.

Номенклатура отходов весьма многообразна: промышленные, сельскохозяйственные, промысловые предприятия выпускают десятки тысяч видов продукции. При производстве каждого из них обычно возникает несколько типов газообразных, жидких и твердых отходов. В тех случаях, когда современный уровень развития производства делает экономически целесообразной переработку или утилизацию какого-либо вида отходов, для каждого из них зачастую предлагается несколько конкурентоспособных технологий. Отсюда следует, что возможные методы переработки и утилизации отходов еще более многообразны, чем номенклатура последних. Данное обстоятельство делает актуальной задачу выявления как общих черт методов, так и их существенных отличий друг от друга, т. е. классификации способов переработки отходов. В общем виде их можно разделить на две группы [1].

Значительная часть отходов перерабатывается совместно с первичным сырьем по схемам и на оборудовании, предназначенном для этого сырья. Технологии переработки отходов, аналогичные применяемым для первичного сырья, можно назвать *индустриальными*. Вторая группа включает способы, получившие преимущественное распространение в процессах специальной переработки вторичного сырья или защиты окружающей среды (воздушной, водной, почв). Методы этой группы можно назвать *утилизационными*.

Наиболее фундаментальна классификация утилизационных технологий по характеру превращений в вещество, обеспечивающих переработку отходов. По этому признаку все процессы переработки и обезвреживания отходов можно разделить на следующие методы: физи-

ческие, химические, физико-химические, биохимические и комбинированные.

В *физических процессах* изменяются лишь форма, размеры, агрегатное состояние и некоторые другие свойства отходов при сохранении их качественного химического состава. Эти процессы доминируют, например, при дроблении и измельчении вскрышных пород, хвостов обогащения, шлаков и зол, при окомковании тонкодисперсных материалов, брикетировании рудной мелочи, строительных отходов, в магнитных и электрических методах сепарации смешанных отходов, в процессах сушки и испарения.

Химические процессы изменяют физические свойства исходного сырья и его качественный химический состав. Взаимодействие, веществ в них осуществляется в стехиометрических соотношениях, определяемых уравнениями протекающих реакций. Важное место среди химических процессов занимают термические способы. Для ускорения обезвреживания загрязнителей или их извлечения во всех типах термических превращений могут быть использованы катализаторы.

Термические способы предусматривают тепловое воздействие на отходы, которое приводит к изменению их первоначального состава. Виды термического воздействия: сжигание, газификация, пиролиз, нагревание на воздухе, в вакууме и т. д. Их используют для удаления и обезвреживания органических веществ и некоторых цветных металлов, термической стабилизации грунтов, сжигания строительных отходов и т. п.

Из других химических методов переработки отходов необходимо отметить осаждение и комплексообразование. Как правило, они предусматривают добавление химических реагентов к нейтрализованной массе.

Физико-химические процессы и основанные на них методы являются пограничными между физическими и химическими, образуя совокупность взаимосвязанных физических и химических



превращений, протекающих в вещественной субстанции. Однако, в отличие от химических методов, переходы одних веществ в другие в данном случае нестехиометричны. Значительное влияние на изменение свойств системы при протекании физико-химических процессов оказывают внешние условия (давление, объем, температура и др.), в которых они реализуются. При этом могут существенно изменяться поверхностные, межфазные свойства, развиваются другие явления смешанного (физического и химического) характера.

Физико-химические процессы в утилизационных способах образуют наиболее представительную группу методов, используемых в основном не столько для переработки и утилизации, сколько для обезвреживания промышленных и бытовых отходов. В этом плане можно назвать методы коагуляции и флокуляции, экстракции, сорбции, ионного обмена,

флотации, ультрафиолетового излучения, радиационного воздействия и другие.

Биохимические процессы представляют собой химические превращения, протекающие с участием субъектов живой природы, выполняющих роль биологической катализатора. Они основаны на способности различных штаммов микроорганизмов разлагать и усваивать органические соединения. Биохимические превращения составляют основу жизнедеятельности живых организмов растительного и животного мира. Конечным продуктом этих превращений являются вещества неживой природы. На использовании биохимических превращений построены многие технологии, например методы переработки сельскохозяйственной продукции, а также отходов с получением биогаза, биометаллургии, очистки сточных вод и др.

Применительно к переработке и утилизации отходов возможно применение по-

Таблица 2

Соотношение различных методов обезвреживания и переработки твердых бытовых отходов [6]

Страна	Накопление ТБО, тонн в год	Применение методов, в % от общего накопления ТБО			
		Складирование на полигонах	Сжигание	Компостирование	Иные методы
Россия	27	97	2.3	0.7	—
Австралия	1.6	58	22	18	2
Бельгия	2.7	44	47	8	—
Великобритания	16.5	88.5	10	1.4	0.1
Венгрия	2.1	92	8	—	—
Дания	1.9	17.5	80	0.5	2
Италия	15	67	18	10	5
Канада	6	80	19	1	—
Нидерланды	7	44	40	15	1
США	235	85	14	0.1	0.9
Франция	16	46.4	41	12	0.9
Германия	28	61	34	5	—
Чехия + Словакия	2.4	89.5	8	2.5	—
Швейцария	1.3	4	80	10	6
Швеция	2.5	34	56	9.9	0.1
Япония	32	27	70	0.3	2.7



Таблица 3

Направления уничтожения и переработки отходов хозяйственной деятельности человека [1]

Предпочтительные приоритеты	Текущие приоритеты
1. Предотвращение производства отходов	1. Захоронение
2. Снижение количества отходов	2. Сжигание без использования полученной энергии
3. Повторное использование в производственном процессе	3. Сжигание с использованием полученной энергии
4. Повторное использование в другом месте	4. Повторное использование на месте
5. Сжигание с использованием энергии, получаемой от отходов	5. Снижение количества отходов
6. Захоронение	6. Предотвращение производства отходов
7. Утилизация посредством живых организмов с последующим получением кормового белка	

нения «биологические процессы» [1]. По существу, биологический процесс представляет собой совокупность множества физических, химических, физико-химических и биохимических превращений, одновременно протекающих в субъекте живой природы, которые в течение определенного времени обеспечивают жизнедеятельность этого субъекта, включающую и воспроизводство потомства.

Данные, приведенные в таблице 2 [6], позволяют проанализировать предпочтительные методы утилизации накопленных твердых бытовых отходов в разных странах. Так, в России, Великобритании, Венгрии, Канаде, США, Чехии доминирует складирование отходов на специальных полигонах (доля таковых превышает 80% от общего числа всех накопленных населением страны за год твердых бытовых отходов). В Дании, Швейцарии и Японии преимущественным методом утилизации отходов является их сжигание. Компостирование применяется в таких странах, как Австрия, Франция и Швеция (доля метода составляет более 10%).

К странам, в которых используется равноправное применение нескольких методов, относятся: Австралия, Бельгия, Италия, Нидерланды, Франция, Швеции, Швейцария.

Соотношение количества отходов, подвергающихся переработке, к общему количеству твердых бытовых отходов в России составляет 3%, в ряде стран от 30% до 50% (Австралия, Италия, Германия). В соответствии с требованиями ЕС, этот показатель в развитых странах составлял не менее 52% к 2006 году. В ряде стран этот показатель в 2005 году уже был превышен: это Бельгия, Дания, Нидерланды, Франция, Швейцария, Швеция, Япония. Однако основным способом в вышеназванных странах продолжает оставаться сжигание отходов.

Для сравнения приведем существующие приоритетные направления (таблица 3) в уничтожении отходов хозяйственной деятельности человека и предпочтительные, переход к которым жизненно необходим для сохранения устойчивости биосферы и выживания самого Homo sapiens.

В постиндустриальном обществе наиболее эффективно наукоемкое производство, которое экологически менее опасно. Наряду с процессами расширения и углубления образования необходимо сокращать потребности в материалах, изымаемых из природы. Ресурсосберегающие технологии, экономия энергии и материалов, минитюаризация изделий – все это отодвигает кризис-



ные явления, но не предотвращает их. Требуются радикальные изменения самого человека и качества его жизни [3].

Специфическое применение биотехнологических методов для решения проблем окружающей среды (переработка отходов, очистка воды, устранение загрязнений) представляет предмет экологической биотехнологии. Экологическая биотехнология является новейшим подходом к охране и сохранению окружающей природной среды при совместном использовании достижений биохимии, микробиологии, генетической инженерии [1].

Литература

1. Егорова Т.Е., Клунова С.М., Живухина Е.А. *Основы биотехнологии*. – М., 2003.
2. Казанский Г.В. *Использование отходов сельскохозяйственного производства*. – М., 2001.

3. Кургинян С., Кудинова А., Репин В. *Что есть устойчивое развитие? // Завтра*. – 1995. – № 16 – С. 75-110.

4. Лосев К.С., Горшков В.Г. и др. *Проблемы экологии России*. – М.: Мир, 1993.

5. *Охрана окружающей среды / Под ред. С.В. Белова*. – М., 1991.

6. Ревелль П., Ревелль Ч. *Среда нашего обитания*. – М., 1995.

Сведения об авторе

Цвирко Наталья Ивановна – канд. биол. наук, доцент, доцент кафедры биологии и экологии ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – экология, биотехнология, особенности культивирования пойкилотермных животных. Количество публикаций – 54, в т.ч. 8 учебно-методических пособий. Имеет 2 свидетельства на регистрацию программных продуктов.

* * *



РАЗДЕЛ IX. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ОБЩЕСТВЕННОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ XVIII В.

Е.Г. Пономарев

Главная особенность развития общественного самоуправления в XVIII в. состояла в вытеснении исторически сложившихся традиций земского и городского самоуправления, которые были подорваны процессами бюрократизации общественной жизни. На смену им реформаторы XVIII столетия стремились ввести модели самоуправления, заимствованные на Западе, разрабатывая соответствующую законодательную базу.

Как известно, реформы Петра I коснулись всех важнейших сторон российской жизни, в том числе и организации местного самоуправления. Известно, что к развитию начал местного самоуправления Петр I стремился постоянно и на протяжении всей своей реформаторской деятельности [1:24-25]. Говоря об особенностях формирования Петром I органов местного самоуправления, нужно отметить, что этот процесс был во многом связан с историей присоединения к России Лифляндии. Поэтому следует особо коснуться вопроса о взаимовлиянии российских реформ, с одной стороны, и преобразований во вновь присоединенных землях, в которых в экономической, политической и культурной области доминировал, как известно, немецкий менталитет, – с другой.

Лифляндия была присоединена к России в ходе Северной войны. Развернувшийся при Петре I процесс реформирования России коснулся и лифляндских земель, населенных немцами. Е.Л. Назаров в своей статье “Реформы XVII века в Лифляндии и переход Прибалтики под

власть Российской империи” [2:58-88]. подробно анализирует и сравнивает между собой российские реформы в Лифляндии, шведские реформы (владичество Швеции в этих землях предшествовало российскому) и тот отпечаток, который наложили на них обычаи немецкого рыцарства. В ходе своих преобразований Петр I восстановил привилегии остзейского дворянства, ограниченные шведами (первоначально в его планы входило присоединение этих древних русских земель на общих правах с другими губерниями, но местное дворянство потребовало сохранения своих особых привилегий). В этом ярко высветился общий феодальный характер реформ начала XVII в.

Вместе с тем лифляндский опыт оказал обратное влияние на процесс русского государственного строительства нового типа. Речь идет об опыте земского самоуправления. Автор рассматриваемой публикации утверждает, что земское самоуправление в Европе (кроме Англии) достигло наивысшего развития именно в Лифляндии. “Организация самоуправления в Прибалтике послужила образцом для русского правительства” [2:81], чему как раз и должно было служить создание (с учетом указанного выше немецкого опыта) института городской Ратуши, позднее – Главного магистрата и городских магистратов.

Первая административная реформа Петра непосредственно примыкала к нововведениям XVII в. Впрочем, следует согласиться с профессором И.А. Исаевым, что для 1699 – 1710 гг. характерны лишь частичные преобразования в области местного самоуправления [3:97].



Петр I стянул прежние уезды в восемь громадных административных округов, названных губерниями. Во главе каждого такого округа был поставлен губернатор, который напрямую назначался царем и сосредоточивал в своих руках все управление губернии. Такая перемена была вызвана прежде всего потребностью в лучшей организации военной обороны. Создавая регулярную армию, Петр I решил распределить ее отдельными частями по губернским округам с тем, чтобы каждая часть содержалась за счет сборов с населения соответствующей губернии, в пределах которой она будет расквартирована. Губерния представляла собой, таким образом, военно-финансовый округ. Губернатор подобно разрядному воеводе был прежде всего военным и финансовым чиновником губернии. В его ведение были включены также суд и полиция.

Однако, учреждая губернии, Петр I сделал попытку ввести в строй губернского управления коллегиальные и избирательные начала. При губернаторе был образован совет “ландратов”. Ландраты должны были избираться местным дворянством из собственной среды. Решение дел в совете ландратов производилось большинством голосов. Эта выборная коллегия должна была ограничивать власть губернатора, которому предписывалось обсуждать и решать вопросы общегубернского управления совместно с ландратами.

Один из крупнейших юристов прошлого века А.Д. Градовский в своей работе “Курс русского государственного права” так оценивает институт ландратов: “Петр I хотел найти средство ограничить власть воевод. С 1702 года начинается новая организация областных учреждений – воеводского и губернаторского. Им придаются ландраты и ландратские коллегии, но не иначе, как из местных дворян”[4:139].

Вскоре положение ландратов было изменено. Губернии были разделены на второстепенные административные ок-

руга – “доли”. Ландраты, по закону по-прежнему остававшиеся выборными, были сделаны начальниками и этих долей. Однако и после этой перемены участие ландратов в общегубернском управлении не прекратилось. Прежний, постоянный, состав ландратов при губернаторе был заменен, во-первых, малым комитетом из очередных ландратов и, во-вторых, ежегодным временным ландратским съездом.

Петр I впервые вводил с учреждением ландратуры принцип равноправного соучастия в делах местного управления как чиновников-губернаторов, назначенных центральным правительством, так и избранных представителей местного общества, хотя бы ограниченного одним высшим слоем – дворянством.

Ландратура, учрежденная Петром, просуществовала только пять лет. В этот краткий промежуток своего существования действительное положение ландратуры существенно отличалось от предписанного на бумаге. На деле петровские ландраты никогда не были по-настоящему выборными органами. В первоначальном указе об учреждении ландратов еще ничего не было сказано о выборах, когда же через девять месяцев вышел указ о превращении ландратской должности в выборную, все вакансии были уже заняты. А затем, через два года, новый указ отменил выборность ландратов. Поэтому самые важные и характерные черты ландратской коллегии, сближавшие ее, хотя бы по форме, с органом местного самоуправления, не были осуществлены на практике. Как по содержанию своей деятельности, так и по составу они оказались чисто бюрократическими учреждениями.

С 1719 г. Петр приступил ко второй административной реформе. Принцип коллегиального управления был перемещен из губерний в центр. Ландратские коллегии в губерниях были упразднены. Вслед за этим учреждались центральные коллегии, которые имели чисто бюрократичес-



кое устройство. Губернии были поделены на провинции, провинции, в свою очередь, – на дистрикты. Во главе провинций были поставлены воеводы – чиновники, почти независимые от губернатора. Это хорошо отражает перечень прав и полномочий, данный в документе от января 1719 г., носившем название “Инструкция или наказ воеводам” [5]. В дистриктах назначались земские комиссары. Таким образом, все областное управление было построено на принципе единоличной власти чиновников. Возможности местного самоуправления в рамках традиционных институтов допетровской Руси были сведены к минимуму.

С 1724 года началось взимание с населения нового налога – подушной подати. Организация сбора этого налога потребовала формирования нового служебного персонала. Под давлением этой потребности Петр считал возможным возложить сбор подушной подати на “души земства”. Теперь в дистриктах появляются земские комиссары, избираемые местным дворянским обществом сроком на один год. В их обязанность прежде всего входил сбор подушной подати [6:310-312]. По истечении года комиссары должны были давать отчет в своих служебных действиях съезду своих избирателей. При этом съезду было даже предоставлено право судить комиссара за служебные упущения и присуждать его к штрафу без обращения к местной администрации.

Институт земских комиссаров являлся второй, после ландратуры, попыткой петровского законодательства предусмотреть в местном самоуправлении самостоятельность местного общества. Но в конце концов выборным комиссарам предстояла та же участь, что и ландратам. В 1721 г. закончилась Северная война и военное руководство расположенных в губерниях полков заняло важное место в общем строе местного управления. Земский комиссар постепенно превращается в сборщика подушной подати, подчиненного полковнику.

Отдельно следует коснуться вопроса об организации управления торгово-промышленного населения городов, в котором присутствовали элементы местного самоуправления. Первая попытка внедрить в городское управление начала местного самоуправления была предпринята еще в 1699 году, когда в Москве по немецкому образцу была организована Бурмистерская палата или Ратуша, являвшаяся выборным органом. Она была одновременно органом местного общинного управления Москвы и в то же время выполняла функции центрального учреждения для управления городами государства, прежде всего, в деле поступления в казну прямых налогов и выработки общих условий промышленности и торговли города [3:99].

В дальнейшем и в других городах учреждались ратуши и магистраты – выборные коллегиальные присутствия, ведавшие общим управлением в посаде, т.е. среди торгового и промышленного населения города, а также судом, народным образованием, полицией. При этом суд был отделен от администрации: губернаторы и воеводы были не вправе вмешиваться в производство суда, хотя и могли своим протестом останавливать исполнение его решений. Члены этих присутствий, бургомистры и ратманы выбирались на посадских сходах. Однако, выбираемые населением, эти бургомистры и ратманы на деле поступали в полное распоряжение правительственной власти, полностью зависели от нее [3:100-101]. Поэтому все описанные учреждения быстро бюрократизировались. Поскольку они не опирались на местные традиции самоуправления, то их жизнеспособность оказалась весьма ограниченной. В условиях усиливавшейся бюрократизации общественной жизни задачи местного управления могли оперативно решаться без участия в нем сил местного общества. Это явилось одной из главных причин, почему Петру не удалось разрешить во всей полноте субъективно привлекатель-



ную для него задачу развития местного самоуправления.

При преемниках Петра I магистраты упраздняются, и единственными носителями власти на местах делаются губернаторы и воеводы. Хотя в городах и уездах еще сохраняются некоторые выборные должности, они все же находятся в полном подчинении у воевод. Видимо, можно согласиться с мнением Н.В. Постового, что Петр I, начав свои реформы с создания условий для участия населения в местном управлении, парадоксальным образом завершил их максимальной бюрократизацией управления и отдалением от него местного населения [7:41].

Анализируя причины неудачи развития местного самоуправления при Петре, следует еще раз вернуться к вопросу о влиянии немецкого опыта на формирование системы государственного управления, самоуправления, а также государственного контроля за органами местного самоуправления. Обратимся к материалам статьи С.Е. Шестакова «Формирование института гражданских фискалов в России в первой трети XVIII века» [8:101-122]. В ней убедительно показано, что для успешного осуществления реформ требовалось прежде всего переломить сложившуюся на Руси практику лихоимства и злоупотреблений в традиционных институтах государственного управления и местного самоуправления, практику, идущую от старомосковских традиций местничества и кормлений. Прежде всего, этого требовали серьезные финансовые проблемы, с которыми столкнулся Петр I в начале своих преобразований. «Посещение Западной Европы в 1697-98 гг. помогло Петру I увидеть новые пути решения старых проблем» [8:103]. Внимание будущего императора привлек развитый в Европе (но более всего в Пруссии и в Швеции) институт фискального сыска, сочетавший в себе надзирательные и прокурорские функции. Окончательно новый политический институт был утвержден

Указами 2 и 5 марта 1711 г. Его реальное внедрение в жизнь было связано с именем барона Гюйгенса, состоявшего на русской службе. В 1713 г. он предложил использовать в России для организации государственного надзора за органами управления и самоуправления прусскую модель с некоторым французским оттенком. В результате немецкая система фискалата была почти без изменений перенесена на русскую почву, вплоть до заимствования инструкций [8:109] и наименований должностей («обер-фискал», «кригс-фискал» и т.п.). Лишь очень постепенно «... взятая Петром шведско-прусская модель фискалата изменялась под действием русских обстоятельств» [8:105]. В целом автор отмеченной статьи считает, что данный опыт был малоудачен: бюрократическая система отторгала саму идею независимого государственного контроля. В числе причин неудачи петровского нововведения С.Е. Шестаков не последнее место отводит устойчивости русских местнических традиций: «В немецких одеждах по-прежнему сидел старо-московский кормленщик» [8:110]. (Заметим также, что почти столь же прямым заимствованием немецкого опыта, какой мы видели в сфере фискального контроля, является и знаменитая «Табель о рангах», принятая в 1722 г., многие положения Воинского устава 1716 г. [5:203-453], а также других образцов петровского законодательства. Думаем, что не совсем удачный опыт организации государственного контроля связан с тем, что зарубежный опыт был механически перенесен на российскую почву, без учета сложившихся здесь традиций организации местного самоуправления и контроля за ним.

Оценивая опыт петровских реформ в области местного управления и самоуправления, можно согласиться с мнением, что «для эпохи Петра I было характерно усиление государственного вмешательства в быт народа, рост бюрократической опеки над деятельностью общества.



И наряду с этим через всю эпоху Петра проходят постоянно возобновляющиеся попытки вызвать к жизни самостоятельность местных обществ” [9:62].

Новая глубокая реформа местного управления, хотя бы в какой-то мере развивавшая начала самоуправления, была предпринята лишь в последней четверти XVIII века при Екатерине II. Ее начинания определили общий строй местного управления на весь последующий период дореформенной истории России, вплоть до введения земских учреждений в 1864 г. Преобразовательный план был изложен в изданных в 1775 г. “Учреждениях для управления губерний Всероссийской империи” [10:229-307], в Жалованной Грамоте городам 1785 г. и в ряде других документов.

“Учреждениями для управления губерний Всероссийской империи” был введен принцип децентрализации управления. Россия была разделена на наместничества, и наместник наделялся властью полного хозяина вверенного ему административного округа. Вместе с функцией общего надзора за ходом всего управления в пределах наместничества наместнику была передана и часть законодательной инициативы. Наместник имел право созывать соединенное присутствие губернского правления и всех губернских палат для обсуждения недостатков вновь издаваемых законов. Представления об этом направлялись в Сенат. Параллельно планировалось осуществить разукрупнение губерний и увеличить их число вдвое.

Одновременно с учреждением наместничества были децентрализованы прежние петровские коллегии, так что губернские палаты, возникшие при Екатерине II, представляли собой департаменты прежних центральных коллегий, как бы разнесенные по губерниям. Под направляющим руководством наместника была установлена система местных учреждений: губернские палаты и уездные учреждения. Как в губернии, так и в уезде были последовательно проведены на-

чала разделения компетенции администрации и суда, а также начала коллегиальности. При этом палаты были учреждениями все сословными по кругу подведомственных им дел и лиц. Уездные инстанции были выборными. Выборные уездные суды строились на сословном начале. Например, уездный суд состоял из дворян и разбирал преступления и иски лиц дворянского звания, магистрат являлся судом купеческим, нижняя земская расправа была судом для однодворцев и свободных крестьян.

“Учреждения для управления губерний Всероссийской империи” 1775 г. выдвигали еще один принцип, новый для русской жизни того времени, – принцип объединенной деятельности всех классов местного общества в деле местного самоуправления. В “Учреждениях о губерниях”, в главе XXVI, этот принцип сводился к тому, что в двух учреждениях – в земском суде и в совестном суде – все свободные классы местного общества (дворяне, купцы и свободные крестьяне) одновременно имели по два выборных представителя от каждого сословия, которые призывались поочередно к участию совместно с председателем (избираемым только из дворян) лишь в пределах своего сословия [5:278-279]. Таким образом, принцип сословного разделения не был в этом случае до конца преодолен.

Более широкое применение принцип все сословности нашел в екатерининском Городовом положении 1785 г., впервые установившем в русском городе все сословное “общество градское”, которое должно было включать в себя всю совокупность постоянного населения города, ограниченного, впрочем, имущественным цензом. Это “общество градское” должно было избирать из своего состава все сословную думу, в задачи которой входило заведование городским хозяйством, а также попечение о благосостоянии населения города. Для решения последней задачи формировался совестный суд и приказ общественного призрения.



Совестный суд должен был гарантировать разрешение судебных дел без каких-либо условных формальностей. В целом суд носил характер примирительного суда – рассматривал гражданские иски, а также специального суда, когда рассматривал дела о преступлении малолетних, умалишенных и дела о колдовстве. В Положении отмечалось, что “Правила совестного суда во всех случаях должны быть: 1) человеколюбие вообще, 2) почтение к особе ближнего, яко человеку, 3) отвращение от угнетения или притеснения человечества” [10:278]. Совестный суд, по мысли законодателя, являлся своеобразным оплотом против судебного и административного произвола, “могилой ябеды”, как любила говорить Екатерина II. Задачей приказа общественного призрения являлось “насаждение” в провинции всякого рода просветительных и филантропических учреждений: школ, больниц, приютов, богаделен и т.п.

К сожалению, сотрудничество царского бюрократического аппарата и выборных органов в деле местного управления и самоуправления привело тогда не столько к ограничению влияния бюрократии, сколько к бюрократизации самих выборных органов. Поэтому действительного местного самоуправления создать не удалось. Как отмечал Н.М. Коркунов, характеризуя екатерининские реформы, “применение выборного начала не приводило к установлению местного самоуправления, так как лица, назначавшиеся на должности по выбору сословий, ставились в полную зависимость от правительственной власти, были призваны служить не представителями общественных интересов, а исполнителями правительственных предначертаний” [11:239].

Сближения сословий в ходе организации городского самоуправления также не намечалось. Сословная организация городского самоуправления сохранялась вплоть до введения в действие Горо-

вого Положения 1870 г. Н.М. Коркунов указывал на то, что недостатки сословной организации сказывались постоянно вплоть до эпохи реформ Александра II [11:593].

Говоря о причинах малоуспешности екатерининских реформ в области местного управления, прежде всего отметим, что земские учреждения оказались фактически парализованы тяготевшей над ними единоличной властью наместника. Но важнее всего было то, что из круга действия этих учреждений устранялась огромная масса населения – крепостное крестьянство. Думаем, что оба эти недостатка имеют единый источник – господство крепостнического произвола во всех сферах жизни общества. Закрепление крестьянской массы, в свою очередь, препятствовало превращению сословных дворянских привилегий в общегражданские права.

Литература

1. *Реформы в России. Очерки истории.* – М., 1993.
2. *Реформы в России: XVI-XIX вв.* – М., 1992.
3. *Исаев И.А. История государства и права России.* – М., 1994.
4. *Градовский А.Д. Курс русского государственного права.* – СПб., 1866.
5. *Полное собрание законов Российской империи с 1649 г.* – СПб., 1830. Т. V.
6. *Указ о сборе подушных денег. О земском комиссаре. От 6 ноября 1724 г.* // *Полное собрание законов Российской империи с 1649 г.* – СПб., 1830. Т. VII.
7. *Исаев И.А. История государства и права России.* – М., 1994.
8. *Постовой Н.В. Местное самоуправление: история, теория, практика.* – М., 1995.
9. *Реформы в России: XVI-XIX вв.* – М., 1992.
10. *Кутафин О.Е., Фадеев В.И. Муниципальное право Российской Федерации.* – М., 1997.



Раздел IX. Юриспруденция

10. *Полное Собрание законов Российской Империи с 1649 г.* – СПб., 1830. Т. XX.

11. *Коркунов Н.М. Русское государственное право.* – СПб., 1892. – Т. I. – Часть II.

Сведения об авторе

Пономарев Евгений Георгиевич – д-р юрид. наук, профессор, Почетный работ-

ник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Автор более 110 научных и учебно-методических работ, в том числе 7 монографий, в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, учреждений, общественно-политических движений и партий; истории права; педагогической антропологии и ювенального права.

* * *



ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Е.Н. Атарищикова

С точки зрения проблемы соотношения права и языка представляется в высшей степени интересным вопрос о фиксации в языке самих особенностей национальной правовой культуры. Полагаем, что они, прежде всего, фокусируются в слове «истина», коррелят которого – «правда» – выступал названием законов.

Ряд исследований последних лет показал, что русским словам истина и правда соответствуют различные концепты. Правда принадлежит человеческому миру, она существует постольку, поскольку она известна людям [1:8]. Сказать правду – значит сказать то, что тебе известно; об ученом можно сказать, что он стремится к познанию истины, но к нему неприменимо выражение узнать правду [2:21-22]. Ту правду, которую человек знает, он стремится донести другим людям, и в этом смысле правда идет изнутри во внешний мир.

Истина существует независимо от людей, которые лишь пытаются познать ее, и в этом смысле ее движение направлено из внешнего мира к познающему субъекту. Она принадлежит на сфере повседневной человеческой жизни, а сфере абстрактной науки или Божественному миру. В каком-то смысле истину знает только Бог. «Утверждение Истину говорят только пьяные, дети и дураки» говорит о пьяных, детях и дураках как о людях, которым только и доступно познание высшей истины (другие люди обычно делают ложные утверждения)¹; утверждение Правду говорят только пьяные, дети и ду-

раки (более вероятный перевод) указывает на то, что пьяные, дети и дураки не могут скрыть правды (другие люди не говорят правды, даже если знают ее).

Однако данные, приводимые Б.А. Успенским [4], свидетельствуют, что в языке древнерусских памятников соотношение понятий «правда» и «истина» было едва ли не противоположным: правда воспринималась как принадлежность Божественного мира (Божья правда), а истина относилась к человеческому миру. Как же могло получиться, что соотношение правды и истины оказалось инвертированным?

Более внимательный анализ показывает, что имеет место не инверсия, а лишь некоторый сдвиг в указанном противопоставлении. Дело в том, что правда и истина противопоставлены не по одному, а по двум признакам: кроме принадлежности к Божественному или человеческому миру (носитель истины) существенно также, связывается ли истинность с соответствием действительности или с соответствием правилам, правильностью (источник истины).

П. Флоренский, анализируя слова со значением «истина» в различных языках, пришел к выводу, что греческое *aletheia* и стоящее за ним понятие предполагает «нескрытость», т.е. явленность человеку и может пониматься как с соответствие воспринимаемой человеком действительности. Латинское слово *Veritas*, будучи по происхождению юридическим термином, предполагает соответствие законной процедуре выявления истины, относясь тем самым, как и греческое понятие, к человеческому миру, но отличаюсь от него тем, что существенным оказывается не соответствие действительности, а законность, правильность. Еврейское понятие истины, как и латин-

¹ Ср. изречение: Устами младенца глаголет истина.



кое, основано на соответствии закону, но речь здесь должна идти не о человеческом законе, а о Законе Божьем. Наконец, современное русское понятие «истина» предполагает соответствие действительности, независимой от ее явленности человеку, действительности, которую может знать только Бог.

Действительность (а не закон) как источник истины сближает современное русское понимание истины с греческим, а Бог (не человек) как носитель истины – с еврейским. Можно видеть также, что русское правда оказывается сходным с латинским *Veritas*, относясь к человеческому миру и предполагая соответствие норме, справедливости, идеалу (недаром правда, как и *Veritas*, является по происхождению юридическим термином).

По-видимому, в языке древнерусских памятников дело обстоит несколько иначе. Истина, как и в современном языке, предполагала соответствие действительности, но целиком принадлежала человеческому миру (не случайно именно это слово, как указывает Б.А. Успенский, служит в памятниках переводом греческого *aletheia*). Правда, как и в современном языке, была ориентирована на соответствие идеалу, но идеалу, имеющему Божественное происхождение. В современных словах правда и истина сохранилось свойственное языку древних памятников противопоставление источников истины; изменилось лишь представление о носителе истины для каждого из этих слов.

Таким образом, основываясь на результатах сравнительного анализа вопросов становления российской государственности, литературного русского языка и юридической терминологии, можно сделать вполне определенный и, как нам кажется, обоснованный вывод о справедливости суждений представителей исторической и герменевтической школ относительно глубокой внутренней взаимосвязи этих важных социокультур-

ных феноменов, о взаимообусловленности права и языка.

Система понятий любой отрасли человеческой практики и знания обусловлена познавательной деятельностью мыслящих субъектов, отождествлением и разграничением в ходе этой деятельности явлений окружающей действительности. Понятие отражает наиболее общие и одновременно наиболее существенные признаки предметов и явлений.

Стандартизированная дефиниция понятия определяет его как меняльный контракт (единицу мысли), служащую «для классификации индивидуальных объектов внутреннего и внешнего мира посредством более или менее случайной абстракции, признаки (характеристики) которого в большей или меньшей степени отражают свойства индивидуальных объектов». Являясь высшей формой обобщения, понятие отражает признаки не одного отдельно взятого предмета или явления, а множества однородных предметов или явлений.

игают лишь второстепенную роль.

Таким образом, кроме понятий права, отражающих специфическое членение действительности и регулирование отношений в реальном мире, в правоведении существуют идеальные конструкты, не имеющие прямого отношения к действительности. Это подсистемы понятий, отражающие движение теоретической мысли в искусственно созданном понятийном пространстве, которое, однако, в конечном итоге основывается на реальности, выступающей как база создания идеальных конструктов.

С точки зрения связи понятий права и правоведения с действительностью можно отметить, что в ходе формирования системы понятий происходит «удвоение» реального мира, которое «получается при любой репрезентативной теории и в узком, и в широком смысле этого слова, так как мир существует один раз объективно, вне и независимо от со-



знания, и второй раз в образах самого сознания. Само собой разумеется, что об «удвоении» мира тут говорится условно, так как объективное существование мира является его единственным и собственным существованием, остальное представляет собой только идеальное психическое отражение».

Учитывая последовательное включение системы понятий права в систему понятий правоведения, можно говорить не об «удвоении», а об «утроении» реальной действительности, которая один раз специфически преломляется через систему правовых предписаний, норм, а второй – через призму теоретических конструкций науки правоведения, каждый раз включаясь в особые, все более сложные классификационные построения. Таким образом, степень удаленности объектов реальной действительности, моделируемой понятиями полями терминологии права и терминологии правоведения, различна. Следовательно, еще одним признаком терминологичности номинативных единиц, обслуживающих право и правовую науку, является то, что связь термина и понятия в отличие от связи слова и понятия не свободна от логического и гносеологического аспектов. Слова не имеют никакого естественного, первичного смысла, то есть в принципе им возможно придать любое значение. Значения же терминов вторичны. Слово общего употребления включается в специфические логико-познавательные модели права и правоведения, и его место в этой модели обусловлено сознательно регулируемым процессом познавательно-классификационной деятельности.

Анализируя правообразующие факторы, на наш взгляд, можно выделить такие как естественную среду, которая оказывает влияние на индивидуальные и социальные судьбы людей; социально-экономическую, политическую и идеологическую среду; субъективный (личностный) фактор, связанный с волей со-

циальных сил, стремлением к упорядочению поведения людей в различных ситуациях и отношениях. Данная классификация, очевидно не может претендовать на полноту, но в целом ее можно отнести к анализу системообразующих факторов развития системы понятий и терминов права.

Безусловно, такая классификация не может учитывать факторы, воздействующие на правоведение и его систему понятий, которая в свою очередь влияет на изменения в системе понятий и терминов права. Воздействие внешних факторов на развитие системы понятий и терминов может быть комплексным, обусловленным проявлением двух или более факторов. В силу этого их выделение становится в некоторой степени условным.

Одним из факторов, связанных со средой обитания, является географический, который обуславливает в большой степени материальную сторону жизни людей.

Иногда географический фактор подкрепляется экономическим и внешнеполитическим факторами, как в случае возникновения терминов космического права вследствие необходимости правового регулирования его использования разными странами (запускающее государство, космическо-правовая имущественная ответственность, присвоение космического пространства и другие).

При членении временного континуума законодатель следует принятому выделению временных периодов (арест на срок до шести месяцев, лишение свободы на срок до двух лет). Однако конкретное применение того или иного срока зависит от причинно-умственных факторов, устанавливаемых правоприменителем. Например, в современном уголовном праве существует две разновидности давности: давность уголовного преследования и давность исполнения обвинительного приговора. Сроки давности зависят или от тяжести совершенного преступления, или от назначенного наказания. Для ос-



вобождения от ответственности или от наказания, помимо истечения установленного срока давности, требуется соблюдение следующих условий: чтобы в течение этого срока виновный не совершил нового преступления, чтобы виновный не скрывался от суда и следствия. Вопрос же о применении давности к лицу, совершившему преступление, наказуемое смертной казнью, решается судом. Давность не распространяется на военных преступников [5:66].

Роль причинно-следственных факторов в терминологии правоведения еще более усилена по сравнению с терминологией права в силу того, что науке свойственно рассматривать отдельные явления изолированно, вырывая их из всеобщей связи, чтобы правильно понять их. Например, теоретики права, вычленив норму права и правоотношение из всеобщих отношений и рассматривая их взаимозависимость в процессе становления права, в категориальном плане оценивают правоотношение как причину, а норму права как следствие.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. *Истина: фон и коннотации // Логический анализ языка: Культурные концепты*. – М., 1991. С. 26;

Ее же. Речеповеденческие акты и истинность // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М., 1992. С. 8.

2. Арутюнова Н.Д. *Речеповеденческие акты и истинность // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис*. – М., 1992. – С. 21-22.

3. *Российское законодательство...* – Т. 2. – С. 86

4. Успенский Б.А. *Краткий очерк истории русского литературного языка (XI-XIX вв.)*. – М., 1994.

5. ЮЭС, 1997.

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – д-р юрид. наук, канд. филол. наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; декан историко-филологического факультета, заведующая кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГОУ ВПО СГПИ. Предметом исследования являются проблемы герменевтики в праве; когнитивная лингвистика, педагогическая и лингвистическая антропология; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Автор более 160 научных и учебно-методических работ, в том числе и 5 монографий.

* * *



ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ НЕЗАКОННОГО ОБОРОТА ОРУЖИЯ И БОЕПРИПАСОВ В РФ

П.Г. Немашкалов

Следует учитывать, что официальные статистические показатели сейчас не способны дать исчерпывающую картину незаконного оборота оружия и боеприпасов по ряду причин.

Во-первых, далеко не все факты незаконного оборота оружия регистрируются, многие из них скрываются от учета. Довольно часто похищенное оружие и боеприпасы списываются как непригодные для дальнейшего использования или объявляются утраченными в силу объективных обстоятельств.

Во-вторых, имеются случаи, когда факты хищений не обнаруживаются в течение продолжительного времени из-за того, что проверки сохранности оружия на объектах его хранения проводятся формально и существующая недостача не выявляется. Иногда оружие похищается в процессе его производства до постановки на учет и эти случаи, если они не пресечены, также не учитываются статистикой.

Одним из самых важных обстоятельств, определяющих недостаточность информационной картины хищений оружия, является то, что основной оборот осуществляется в сфере деятельности армии, и органы внутренних дел не могут получать необходимую информацию для выяснения действительного положения дел и принятия, должных мер по его улучшению. Данные факты свидетельствуют, что на самом деле хищений оружия совершается гораздо больше, чем отражено официальной статистикой.

В результате проведенного В.В. Волченковым исследования установлено, что объектами преступного посягательства чаще всего являются лица, владею-

щие оружием (32,2%); склады, хранилища вооружения (28,5%); частные владения – дом, квартира, офис (23,9%); производственные предприятия – изготовители (9%); тир (5,8%); ремонтные предприятия (мастерские) и стрельбища (0,6%). Указанные данные представляют собой зарегистрированные случаи хищений, и судить по их количеству о фактическом соотношении объектов посягательств было бы ошибочным [1:15].

В стадии изготовления оружия сдерживающим фактором хищений служит контроль за производством (активный учет) и охрана предприятий-изготовителей. Сложнее обеспечить учет и сохранность оружия при транспортировке, а при ношении практически невозможно. Во время хранения учет, как таковой, бездействует, а сохранность зачастую не обеспечивается.

Посягательства на негосударственные (в том числе частные, общественные) объекты составляет 33,5%; государственные – 25,2%; принадлежащие органам внутренних дел – 19,4%; военные – 18,1%; ФСБ – 0,6%.

В-последнее время существенно расширилась сфера негосударственного оборота оружия. Приобретателями оружия чаще всего становятся коммерческие структуры (в том числе охранные предприятия и службы безопасности), общественные организации (коллективы охотников, объединения фермеров), частные лица. Особенно тревожит тот факт, что в частном секторе вопросы сохранности оружия не решаются должным образом.

На государственных объектах дело обстоит немногим лучше, и поэтому сотрудникам лицензионно-разрешительной службы следует серьезно отнестись к проблеме поиска и укрепления пози-



ций в тех сферах, где чаще всего совершаются хищения оружия.

В органах внутренних дел, регистрирующих хищения оружия, учитываются практически все преступления, совершенные в рамках собственной системы. Однако о ситуации в вооруженных силах России достоверно судить по полученным данным нельзя. Оборот оружия в армии не подконтролен органам внутренних дел, и сведения о совершенных там хищениях поступают нерегулярно, несвоевременно и не в полном объеме. В государственных военизированных организациях, располагающей собственной оперативно-розыскной и следственной базой, отсутствует традиция выдачи информации за рамки своего ведомства, поэтому показатели хищений, совершаемых на принадлежащих им объектах, трудно считать соответствующими действительности.

В результате изучения массива уголовных дел В.В. Волченковым, возбужденных по фактам хищений оружия, установлено, что 23,3% хищений совершены с неохраемых объектов; 20,6% – с объектов, имеющих комбинированную охрану (люди и технические средства); 16,8% – с объектов, охраняемых только людьми; 14,8% – только при помощи технических средств [1: 16]. Очевидно, главным является не вид охраны, а ее качественное состояние, уровень организации, в конечном счете, – дисциплинированность охранников и исправность технических средств.

Почти в половине случаев в охране объектов имелись следующие недостатки: слабый контроль собственника, неисправность средств сигнализации, необорудованность хранилища защитными средствами в 20,6% случаев явных недостатков в организации охраны не усматривалось.

Чаще всего, как отмечает В.В. Волченков, похищается огнестрельное оружие армейского образца (41,9%); охотничье оружие (28,4%); боеприпасы к стрелковому оружию (14,8%); спортивное ору-

жие (9%); очень редко – комплектующие части к стрелковому оружию (3,9%).

Косвенно эти данные могут характеризовать потребность расхитителей в вооружении, в первую очередь, в стрелковом оружии заводского производства и боеприпасах.

Оружие похищалось с целью продажи, незаконной охоты, для последующего совершения преступлений, самообороны. Зачастую органам следствия и дознания трудно установить цели похищения оружия.

Способы хищения характеризуются следующим образом: тайное проникновение (кража) – 41,3%; использование легкого доступа – 25,2%; нападение на человека, имеющего при себе оружие – 16,8%; нападение на объект – 2,6%.

Приведенные данные свидетельствуют о необходимости принятия мер к сохранности оружия, защите его от посягательств, предупреждении хищений, поскольку речь идет о незаконном распространении оружия в обществе, процессе, грозящем непредсказуемыми социальными последствиями.

Основной причиной хищения оружия является желание человека обладать предметом, дающим чувство силы, уверенности, безопасности. В настоящее время его испытывает все большее число людей и обусловлено это теми негативными явлениями общественной жизни, которые окружают нас повседневно: разгулом преступности; неспособностью государственного аппарата (в том числе и правоохранительных органов) обеспечить общественный порядок и безопасность; активизацией корыстных устремлений; проявлением жестокости в поступках людей.

Оружие сейчас требуется многим: традиционным его потребителям (армии, органам внутренних дел, ЧОП и др.) для выполнения своих функциональных обязанностей; преступникам – для расширения криминальной юрисдикции, непосредственного совершения преступлений; негосударственным структурам, в том



числе общественным, коммерческим — для защиты собственности; гражданам — для обеспечения безопасности. Это определяет тенденции роста хищений оружия — люди стремятся завладеть им, в том числе и противоправными способами. К числу других факторов, способствующих незаконному обороту оружия и боеприпасов, можно отнести следующие:

1. Дестабилизация в экономике. В сфере производства вооружения отмечаются такие явления, как нарушение плановости распределения оружия. Вследствие сокращения армии — основного потребителя оружия — происходит его перепроизводство. В результате значительная часть оружия остается у производителей невостребованной. Сложности с реализацией приводят к затовариванию складов, невозможности обеспечения должной сохранности находящегося на них оружия.

Социальный аспект экономической дестабилизации применительно к хищениям состоит в следующем. Оружие — товар, пользующийся повышенным спросом и довольно дорогостоящий. Не имея других возможностей обеспечить необходимый материальный уровень жизни себе и своим семьям, работники, занятые в сфере производства оружия, становятся на путь его хищения, сбывая похищенное. По тем же причинам некоторые работники покидают государственные предприятия и переключаются на производство оружия кустарным способом из тех деталей, которые похищаются с заводов. Из сферы производства уходят кадры, обладающие не только профессиональными навыками, но и знанием системы учета, охраны оружия, места его хранения, маршруты транспортировки. Все эти сведения, будучи известны преступникам, облегчают совершение хищений оружия.

При увеличении числа заводов-производителей оружия режимные меры в процессе его изготовления ослаблены. Имеют место случаи массового хищения, как готового оружия, так и его комплек-

тующих. Только в Ижевске по таким фактам возбуждено 35 уголовных дел, привлечено к ответственности 199 человек. Выявлено 19 организованных преступных групп, связанных с незаконным оборотом оружия, из которых 7 имели межрегиональные связи [2:63].

В органах внутренних дел, на территории которых находятся оружейные заводы и предприятия по изготовлению боеприпасов, имеется немало материалов о создании и действии преступных формирований, специализирующихся на незаконном приобретении, изготовлении, сбыте оружия и использующих любые обстоятельства, помогающие расширить этот криминальный бизнес.

2. Недостатки в охране объектов, на которых находится оружие. Создание СНГ в целом сказалось и на системе государственной охраны. Ранее армия, органы внутренних дел, специальные военизированные подразделения в ведомствах были едиными субъектами охраны. В настоящее время количество охраняемых надлежащим образом объектов резко снизилось, упала дисциплина личного состава, негативным образом дают себя знать постоянный некомплект кадров, запущенность учетов. Занижена требовательность к исполнителям, технические средства охранной и пожарной сигнализации несовершенны, изношены, эксплуатируются не в полном объеме и не квалифицированно.

Все эти недостатки, так или иначе, проявляются каждый раз, когда сотрудникам органов внутренних дел приходится сталкиваться с очередным хищением оружия и боеприпасов.

3. Недостатки в деятельности лиц, контролирующих законный оборот оружия. К их числу, прежде всего, следует отнести ведомственную разобщенность, в результате которой отсутствует должное взаимодействие между различными ведомствами, вовлеченными в оборот оружия.

Сотрудники органов внутренних дел зачастую не имеют информации от во-



инских соединений о местах хранения оружия, состоянии его охраны и фактах утраты. Затруднен, а иногда и невозможен доступ сотрудников органов внутренних дел на режимные объекты, находящиеся в ведении министерств, федеральных служб и т.д.

К таким объектам относятся практически все предприятия, производящие вооружение. До настоящего времени не разработаны соответствующие документы, регулирующие должное взаимодействие сотрудников указанных ведомств в решении задач, направленных на сохранность оружия и предотвращение его хищений, например, положительными моментами можно назвать Приказ Генеральной прокуратуры Российской Федерации от 11 августа 1999 г. № 56, где сказано, что «для хранения оружия в Генеральной прокуратуре, прокуратурах республик, краев, областей и приравненных к ним прокуратурах оборудуются специальные хранилища (комнаты для хранения оружия).

При невозможности их оборудования по согласованию с соответствующими органами внутренних дел или Федеральной службы безопасности оружие и боеприпасы могут находиться в местах хранения оружия указанных ведомств. При этом составляется акт передачи оружия и средств личной безопасности на временное хранение» [3].

В органах внутренних дел имеется множество данных, свидетельствующих о недобросовестных проверках состояния хранения и использования оружия, особенно в негосударственных структурах, так, например, МВД по Республике Саха Якутия за 9 месяцев 2007 года по вине частных охранников утрачено 10 единиц служебного оружия, с объектов частной охраны – похищено 11 единиц служебного оружия [4:3]. Крайнее проявление такого отношения переходит в незаконную связь с преступными элементами, прямое соучастие должностных лиц в хищениях оружия и совершении преступлений с его применением. Иногда к оружию, находя-

щемуся на объектах, имеют доступ посторонние лица.

Ситуация в сфере борьбы с незаконным оборотом оружия продолжает осложняться. Непрекращающиеся социальные конфликты увеличивают потребность в оружии. Активизируются преступные формирования, вооружаются как преступные группировки, так отдельные преступники. Быстро развивающиеся негосударственные структуры – частные охранные предприятия и службы безопасности также заинтересованы в обеспечении оружием.

С принятием Закона Российской Федерации от 13 ноября 1996 г. «Об оружии» создана база для массового вооружения различных формирований и отдельных лиц. Между тем увеличение количества оружия, находящегося в законном обороте, увеличивает потенциальные возможности его утраты или хищений.

Изложенное позволяет сделать некоторые выводы относительно существующего положения дел в сфере борьбы с незаконным оборотом оружия и боеприпасов:

1. Причины, порождающие хищения оружия, коренятся в социальной действительности, они определены условиями общественной жизни на том этапе, который переживает наша страна. Следовательно, улучшение жизни людей в целом должно постепенно устранить многие такие причины. Их искоренение требует усилий практически всех социальных структур.

2. Условия, способствующие совершению хищений оружия, более конкретны и их устранение непосредственно зависит от отдельных ведомств, в частности тех, которые представлены в Межведомственном координационном совете по вопросам сохранности оружия, боеприпасов и борьбы с посягательствами на них.

Только единая, целенаправленная и скоординированная политика всех инстанций, вовлеченных в оборот оружия, воплощенная в конкретные действия, может оказать сдерживающее воздей-



ствие и способствовать сохранению правопорядка в стране.

Из всего многообразия источников информации для характеристики рассматриваемых преступлений первостепенное значение, на наш взгляд, имеют уголовно-правовые, криминологические, криминалистические, оперативные и административные аспекты.

Литература

1. Волченков В.В. Правовые и организационные основы борьбы с незаконным оборотом огнестрельного оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывчатых устройств. Учебное пособие. – М., 1999.

2. Бакаев А.А. Лицензионно-разрешительная работа по контролю за оборотом оружия // Вестник МВД России. – 2006. – № 6.

3. Приказ Генеральной прокуратуры Российской Федерации от 11 августа 1999 г. № 56 «Об организации учета, хранения и выдачи боевого ручного стрелкового оружия и боеприпасов к нему в органах прокуратуры Российской Федерации».

4. Обзор по особому и зональному контролю за деятельностью подразделений ЛПП МВД, ГУВД, УВД по субъектам Российской Федерации (12 месяцев 2007 года). – М., 2008.

Сведения об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права, ведущий специалист научно-исследовательского управления ГОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – развитие издательского дела в российской провинции и на Северном Кавказе. Автор более 30 публикаций.

* * *



РАЗДЕЛ X. ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ВОСПРИЯТИЕ РЕКЛАМЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М.В. Колпачев

Социальное восприятие, разновидностью которого выступает восприятие рекламы, базируется на общих для обычного восприятия механизмах. В нем, в частности, проявляется вся личностная структура субъекта, его мировоззрение, социальное положение, возраст, жизненный опыт. Оно строится на основе ощущений, но не сводится к их сумме, и представляет собой качественно новый этап познания, в процессе которого создается целостный образ, адекватный отражаемому предмету объективного мира и задачам деятельности.

В психологической структуре восприятия, кроме ощущений, присутствуют память, мышление, воображение, речь, оно направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. «Восприятие, – пишут В.А. Барбанщиков и В.Н. Носуленко, – вбирает в себя другие модальности психики, распространяя на них свое влияние. Психика проявляется в восприятии в преобразованной форме. В этом смысле оно голографично. Целое, заключенное в своей части, обладает двумя замечательными свойствами: оно подчиняется основной функции – отражению действительности и открыто любым модальностям и отправлениям психики. Это позволяет ему выполнять роль связующего звена между феноменом восприятия и его жизненной основой, с одной стороны, между восприятием и остальными психическими явлениями – с другой, между восприятием и формами активности человека – с

третьей» [1:67]. Столь многообразные связи позволяют говорить о восприятии как о перцептивной сфере личности.

В отечественной психологии научные представления о восприятии сложились к семидесятым годам XX века. В частности, С.Л. Рубинштейном было установлено, что восприятие представляет собой сложный психический процесс, в котором отражается вся личность человека: его установки, стереотипы, опыт. Оно характеризуется осмысленностью и историчностью, находится в зависимости не только от онтогенеза отдельного человека, но и от филогенеза и формировалось в процессе всей человеческой практики. Взаимосвязь восприятия человека с общественной практикой конкретизировали Б.М. Величковский, В.П. Зинченко и А.Р. Лурия, исследовавшие его зависимость от целей и задач деятельности людей [2:9-10]. Согласно мнению большинства исследователей, восприятие представляет собой совокупность процессов, обеспечивающих субъективное, пристрастное и вместе с тем адекватное отражение действительности.

По своим свойствам социальное восприятие практически не отличается от восприятия человеком предметов. «Восприятие человека человеком, как и любое другое восприятие, характеризуется предметностью, которое в рассматриваемом случае заключается в том, что свойства облика человека отражаются в образе как принадлежащие человеку, то есть как свойства этого человека. Восприятию человека человеком присущи и такие особенности, характеризующие отражение индивидуумом действительности, как объективированность и субъективность,



целостность и структурность», – указывают А.А. Бодалёв и Н.В. Васина [3:46]. В то же время при всей общности восприятию человека человеком присущи специфические черты: сообщения воспринимаются и оцениваются в свете актуальных потребностей адресата; всегда неизбежно искажение смысла сообщения в силу различий в опыте адресанта и адресата; информация, не находящаяся в области опыта адресата, воспринимается медленнее, чем информация, ему знакомая; в незнакомой ситуации люди склонны ориентироваться на те решения, которые уже были ими опробованы в похожих ситуациях (А.Н. Занковский).

Механизмы восприятия основываются на системе перцептивных действий, овладение которыми предполагает обучение и достаточно долгую практику, в силу чего важнейшей характеристикой восприятия выступает его историчность – обусловленность конкретными условиями протекания деятельности и прошлым опытом субъекта. Наряду с историчностью, важнейшими характеристиками восприятия являются активность и предметность.

Предметность восприятия выражается в акте объективации, т.е. соотнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. В процессе восприятия человек соотносит воспринимаемое с уже известным, находя при этом смыслы для себя и даваемые преимущества – это и есть залог работоспособности рекламного сообщения (С.Э. Серов). Предметность как качество восприятия играет особую роль в дальнейшем формировании самих перцептивных процессов. «Когда возникает расхождение между внешним миром и его отражением (в смысле полноты или адекватности), это сказывается на эффективности приспособления и субъект вынужден искать новые способы преобразования стимулов, обеспечивающих более качественное отражение», – пишет В.П. Зинченко [4:31].

Предметность восприятия выступает в форме целостности, константности и ос-

мысленности перцептивного образа. Восприятие целостно, поскольку оно отражает не изолированные качества раздражителей, а отношения между ними. Благодаря целостности мы воспринимаем определенным образом организованное окружение, а не хаотическое скопление цветовых пятен, отдельных звуков и прикосновений. Константность – относительная независимость воспринимаемых характеристик объекта от их отображений на рецептурные поверхности. Наиболее фундаментальный вид константности – стабильность окружающего нас вида. Высшей формой предметного восприятия является осмысленное восприятие. «Восприятие человека человеком характеризуется осмысленностью, – указывают А.А. Бодалёв и Н.В. Васина. – Посредством слов, которыми обозначают воспринимаемого (учительница, ученый, «новый русский» и т.п.), в его образ включается обобщенное знание о данной категории людей, сложившееся в результате общественной практики и более или менее усвоенное воспринимающим субъектом» [3:50]. Благодаря осмысленности наше восприятие перестает быть биологическим процессом. «Усваивая в процессе развития общественно-исторический опыт, человек отражает также значения предметов, выработанные в практической деятельности предшествующих поколений, – указывают Б.М. Величковский, В.П. Зинченко и А.Р. Лурия. – Поэтому вместе с восприятием предмета происходит осознание его функций, благодаря чему восприятие становится обобщенным и категоризованным» [2:36-37].

Результатом перцептивных действий является формирование образов отдельных предметов, людей, окружающего мира в целом. После того, как образы сложились, при повторном восприятии объектов осуществляются опознавательные и репродуктивные действия. Те и другие предполагают процедуру опознавания, сравнения с уже известной информацией. Такая идентификация осуществ-



ляется на основе сущностных признаков объектов или их моделей, и чем они более и запоминающиеся, чем меньше их число, тем эффективнее проходит. Именно поэтому в рекламе, особенно если она несет в себе положительный для потенциального потребителя заряд, желательное присутствие таких признаков.

«Восприятие человека человеком – это непосредственное наглядно-образное отражение одним человеком другого, – пишет А.А. Бодалёв. – Как и прочие психические процессы, оно имеет познавательную и эмоционально-волевую стороны. Объем и степень достоверности информации о человеке, отражением которого является его восприятие, зависят от того, какими особенностями обладает, во-первых, воспринимаемый, во-вторых, воспринимающий человек. В-третьих, на них сказываются условия, в которых один человек воспринимает другого» [5:118-119].

Восприятие человека человеком является обязательным компонентом совместной деятельности и общения людей, важнейшим условием целесообразной ориентации в социальной среде. Каждый акт непосредственного общения людей предполагает определенную реакцию на действия воспринимаемого объекта в конкретных ситуациях. В зависимости от полноты и правильности отражения воспринимаемого образа люди выстраивают собственную линию поведения, адекватно или неадекватно реагируют на ситуацию. В ходе избирательных кампаний, характеризующихся в большинстве случаев отсутствием непосредственного общения между электоратом и претендующими на выборные должности людьми, имеет место опосредованное восприятие, на которое, тем не менее, распространяются все названные положения.

«Образы и понятия, в форме которых у человека, принадлежащего к современному обществу, существует знание человеческой психологии, складываются у него как при непосредственном общении с другими людьми, так и опосредо-

ванным путем – через печать, радио, телевидение и пр., – указывает А.А. Бодалёв. – У одних людей может преобладать первый путь накопления психологических знаний и непосредственное общение с другими людьми может быть широким и разнообразным. У других – накопление психологических знаний может идти главным образом вторым путем. При ограниченных личных контактах такие люди могут накапливать знания о других людях, сталкиваясь с продуктами их труда, слыша из различных источников об их деятельности, воспринимая оценки, которые дают им коллективы, общество. У третьих – преобладания какого-то одного из названных способов познания людей может и не быть, и оба пути могут достаточно плодотворно вооружать индивида знанием человеческой психологии, в одних случаях дополняя друг друга и действуя в одном направлении, а в других – более или менее противореча один другому» [6:322-323].

Если результатом обычного восприятия является образ объекта, то в рекламной деятельности он выступает в виде рекламного образа, некоего трансмиттера между товаром (услугой) и потреблением, обладающего привлекательного для потребителя качествами. Рекламный образ – «результат интеллектуальной работы и творчества, синтез визуальных, звуковых и текстовых форм, воплощенный в материальные объекты» (С. Юдин). А.Н. Леонтьев подчеркивал, что образ восприятия как результат социально-перцептивного процесса, функционирующий во всей системе взаимоотношений людей, иногда бывает более значимым в этих отношениях, чем его носители [8].

Как сложный психический процесс восприятие характеризуется определенными уровнями перцептивного действия и операциями обнаружения, различения и узнавания. Таким образом, процесс восприятия включает полный цикл движений чувственного образа действительности – от возникновения до преобразова-



ния – в единстве с условиями своего существования и развития. Событие охватывает три плана восприятия: интерактивный, субъектный и имидженарный. Первый характеризует его источник и движущие силы, второй – психологическое содержание, третий – механизм. Интерактивный план выражает генезис взаимодействия субъекта восприятия с объектом, или совокупность детерминант возникновения, становления, функционирования и преобразования определенного фрагмента действительности.

Восприятие тесно связано с другими психическими процессами и явлениями. Прежде всего, необходимо отметить его связь с потребностями и мотивацией воспринимающих рекламное сообщение людей. «Потребность индивида в чувственной информации, необходимой ему для текущего поведения, вызывает ориентировку в ситуации, которая позволяет установить отношения между потребностью, наличным состоянием объекта и возможностью его преобразования, – указывает В.А. Барабанщиков. – Результатом ориентировки становится решение о том (хотя бы в общих чертах), где (зона поиска) или как (принципиальный путь) должно быть воспринято. На его основе формируется цель перцептивной активности, программа ее достижения и критерии ожидаемого результата; индивид приводится в состояние готовности получить определенную информацию определенным образом [9:73]. Потребностями индивида, в свою очередь, определяются мотивы его выбора. К. Левин, а затем Б.Г. Ананьев высказывали предположение о том, что перцептивная мотивация не дается индивиду в готовом виде, а складывается в ходе информационного взаимодействия со средой. «Поэтому, прежде чем начать рекламную кампанию, – пишет Ю. Щербатых, – подумайте, какие потребности людей может удовлетворить ваш кандидат в рамках того образа, который вы строите» [10:156].

В.А. Барабанщиков выделяет четыре фазы развития перцептивной мотивации.

Первая фаза – напряжение – выражает отсутствие информации, необходимой для осуществления поведения индивида в среде. Чем больше значима эта информация, тем выше уровень напряжения перцептивной потребности. Вторая фаза – собственно потребление – связана с поиском и получением информации, отвечающей исходной потребности. В ходе реализации перцептивной активности степень побудительности цели («мотивация градиент») возрастает. Третья фаза – насыщение – предполагает удовлетворение потребности, т.е. данность необходимого элемента или отношения ситуации. Наконец, четвертая фаза – разрядка характеризует снятие исходного напряжения и формирование требований к новой информации; цикл развития перцептивной потребности повторяется [9:81-82].

В процессе деятельности благодаря общению формируются личностные качества субъекта восприятия, определяются способы его взаимодействия с действительностью, а на формирование образов оказывают влияние другие люди, события и предметы культуры (А.А. Бодалёв). Этот момент представляется чрезвычайно важным в контексте рассматриваемой проблематики: суть рекламы заключается в целенаправленном создании необходимых рекламодателю образов, которые будут восприняты потребителем и явятся побудительными стимулами к определенной деятельности. Как отмечает В.П. Зинченко, «процессы восприятия нельзя рассматривать вне реальной жизни организма, не анализируя задач, стоящих перед ним. Последнее очень существенно, так как задачи, решаемые организмом в процессе приспособления, определяют те предметы и их свойства, которые необходимо выделить для осуществления того или иного акта поведения; равным способом они детерминируют и способы преобразования стимулов, которые необходимо учитывать при их решении» [4:16].

Деятельность людей осуществляется в процессе постоянного общения, в связи с



чем особо значима роль социальных контактов для развития восприятия. Если ребенок в ходе этих контактов усваивает общественно выработанные системы сенсорных качеств («сенсорных эталонов» – В.А. Запорожец), то взрослый человек строит систему отношений к окружающей действительности и с контактирующими с ним людям. «Находясь в потоке разнообразных воздействий среды, индивид не только не теряется, но и строит свое поведение, соизмеряясь со свойствами окружающей его действительности, – пишет В.А. Барабанщиков. – Это предполагает наличие «механизмов» поиска, выбора и использования полезной информации. К подобным «механизмам» относятся потребность в информации, средства и способы ее получения, организация чувственных данных в компактное целое, прогнозирование возможных изменений среды и др. По существу, это – психологические образующие перцептивного процесса, его мотивационные (конативные), когнитивные и операционные компоненты» [9:60].

На основе восприятия у индивида формируются представления об объекте, часто дополняемые воображением. В зарубежной экспериментальной психологии существуют опросники, позволяющие выявить виды и разновидности воображения. Полученные с помощью их применения результаты учитываются при проведении рекламных акций. А.А. Гостевым, Р.Г. Натадзе и Б.М. Петуховым на основе переменных были выявлены корреляты воображаемых образов со степенью активности мечты, верой в реальность воображения, «компенсационного ухода в фантазию», частотой фантазирования, «поглощенностью в образы воображения», погруженностью в фантазию, развитием произвольного и непроизвольного, а также воссоздающего воображения, отношения людей к своим образам, временной направленности сознания и др. [11:210-224; 12:250-256].

Анализ специальной литературы не дает оснований для утверждения о ши-

роком использовании полученных результатов в практике рекламы, но сама постановка проблемы представляется чрезвычайно перспективной.

Исследования реакции субъекта на предъявление объекта восприятия свидетельствуют о ее убыстрении по мере повторных предъявлений за исключением случаев одновременного предъявления нескольких объектов, что можно объяснить занятостью центральных каналов и последовательностью прохождения сигналов. Эффект убыстрения наглядно демонстрирует сложность структуры восприятия и о его связи с процессами памяти, что имеет принципиальное значение для психологии рекламы.

Американский психолог Роберт Чалдини обратил внимание на одну активно используемую в рекламе особенность восприятия. «В человеческом восприятии важную роль играет принцип контраста, который влияет на то, какой мы видим разницу между двумя вещами, представленными одна за одной, – пишет он. – Проще говоря, если второй предмет явно отличается от первого, мы будем склонны преувеличивать их различие» [13:26]. Противопоставление политических программ и увеличение до гротеска незначительных различий между ними лежит в основе многих избирательных технологий, и люди, не задумываясь, часто отдают предпочтение тому или иному блоку, партии, чьи программы (часто лишь на уровне деклараций) в деталях кажутся им более привлекательными.

Восприятие – интегральное воплощение результатов чувственного познания отдельных сторон окружающего мира. В основе воздействия рекламы на человека лежат базовые компоненты, составляющие структуру восприятия рекламного образа, но в силу того, что этот образ строится разработчиками рекламы, он может лишь отдаленно напоминать свой прототип, на что указывают многие исследователи. В частности, по мнению В.В. Ушакова, целевое воздействие рек-



ламы на потребителя происходит за счет ассоциаций рекламируемого товара с ценностями, не относящимися непосредственно к его утилитарным характеристикам (14). На аналогичных позициях находятся О.В. Иваникова, А. Орлова и др.

В рекламных сообщениях образы восприятия создаются посредством просмотра рекламных роликов, чтения и прослушивания объявлений и газет, общения с агитаторами и лидерами политических партий и т.п. Львиная доля рекламных сообщений направлена на зрительное и слуховое восприятие, тогда как осязание и обоняние играют минимальную роль.

Психологический словарь определяет зрительное восприятие как «совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира». С помощью глаз воспринимается 90 % информации, а потому зрительное восприятие является ведущим у человека. Более простые процессы зрительного восприятия обеспечивают восприятие цвета (оценку яркости, цветового тона, его насыщенности). Более сложные связаны с восприятием пространства и построением зрительного образа. В психологии накоплен богатый эмпирический материал, демонстрирующий различные аспекты зрительного восприятия. В последние годы психологи всерьез занялись проблемой зрительного восприятия рекламы, что связано с расширением ее влияния на потребителя в условиях активного развития видео- и цифровых технологий передачи информации. Усилиями психологов на основании исследований в области восприятия визуально-образной информации разработаны методы построения целенаправленных рекламных изображений.

С конца 90-х годов XX века наблюдается тенденция к активному использованию американских и западноевропейских разработок в области основанной на зрительном восприятии рекламы, что позволяет сделать ее более эффективной и действен-

ной. Вместе с тем участились случаи игнорирования этических основ рекламной деятельности, сплошь и рядом наблюдаются нарушения классических композиционных форм, а сама реклама все больше строится на основе человеческих слабостей и честолюбии. Если это в какой-то мере терпимо в отношении потребительских товаров – потребитель тратят собственные деньги, то абсолютно недопустимо в социальной рекламе, негативные последствия которой сказываются на больших массах людей. На повестку дня все острее выдвигается проблема согласования основанных на зрительном восприятии рекламных сообщений с нормами нравственности, требованиями эстетики, традициями отечественного изобразительного искусства. Настало время междисциплинарного осмысления проблемы. Аналогичные требования распространяются и на основанную на слуховом восприятии рекламную продукцию.

Большое значение в рекламе принадлежит слуховому восприятию, что связано с ролью речи в деятельности перцептивной системы. Известный отечественный физиолог А.А. Ухтоминский писал о том, что «на слух человека ложится исключительная и ответственная практическая задача, уходящая далеко за границы физиологии: задача служить опорой и посредником в деле организации речи и собеседования» (15, с. 220).

Большинство рекламных сообщений, получаемых человеком по визуальным каналам, сопровождаются звуковой информацией. Продуктом исторического развития человека является музыкальный слух и соответствующее музыкальное сопровождение рекламных сообщений. Слух незаменим при встречах избирателей с претендентами на те или иные выборные должности, при обмене мнениями и пр. Слуховое восприятие лежит в основе работы аудиосистем. Отражение процессов окружающего мира в слуховой системе происходит в форме звукового образа, в котором выделяются



три параметра: громкость, которая соотносится с интенсивностью звукового раздражителя; высоту, соответствующую частоте; тембр, или «окраску» (для сложных звуков), которые соответствуют структуре звукового спектра [16].

На наш взгляд, важным для выстраивания рекламных стратегий избирательных кампаний является практически не исследованный ее социально-психологический аспект. В специальной литературе широко используются термины «социальное восприятие» и «социальная перцепция», однако в основном применительно к восприятию людьми друг друга, т.е. к процессу непосредственного взаимодействия. В рекламе любой избирательной кампании за видеороликами, обращениями, плакатами, листовками и т.п. всегда просматриваются люди с их конкретными интересами. Для их прихода к власти изготавливается и транслируется вся рекламная продукция. Но если это так, то мы имеем дело с пусть косвенным, но общением, а следовательно, с социальным восприятием. Это, в свою очередь, открывает перед исследователями психологии рекламы новые очевидные перспективы. В справедливости данного утверждения убеждает анализ рекламного потенциала широко используемых в избирательных кампаниях социальных установок и стереотипов.

Рассмотрение рекламы через призму психологии восприятия – довольно сложный, но необходимый для понимания механизмов рекламного влияния процесс. Составляя основу формирования рекламного образа, он предполагает дифференцированное научное осмысления участвующих в данном формировании отдельных перцептивных процессов с учетом их роли в создании нужного представления о рекламируемой продукции. Практической целью такого осмысления выступает изменение субъекта восприятия, самих людей – их мировоззрения и установок.

В условиях заметного возрастания роли социальной и особенно политической рекламы особое значение приобретает

ее исследование с позиций социальной перцепции, под которой в психологии понимается специфика восприятия социальных объектов (других личностей, групп, более широких социальных общностей, всего общества). Выявление указанной специфики возможно только на основе познания единых закономерностей и механизмов восприятия, т.е. на основе достижений общей психологии.

Литература

1. Барабанищikov В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. – М., 2004.
2. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. – М., 1973.
3. Бодалёв А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком. Возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты. – СПб., 2005.
4. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.-Воронеж, 1997.
5. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – Л., 1965.
6. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М., 1995.
7. Юдин С. Рекламный образ: умение являть // Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход. Хрестоматия. Ред.- сост. Д.Я. Райгородский. – М., 2007.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
9. Барабанищikov А.В. Восприятие и событие. – СПб., 2002.
10. Щербатых Ю. Психология выборов. Манипулирование массовым сознанием. Механизмы воздействия. Популярная энциклопедия. – М., 2005.
11. Гостев А.А. Образная сфера личности // Психология и психоанализ рекламы. Личностно-ориентированный подход. Хрестоматия. Ред.- сост. Д.Я. Райгородский. – М., 2007.
12. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения // Психология и психоана-



лиз рекламы. Личностно-ориентированный подход. Хрестоматия. Ред.- сост. Д.Я. Райгородский. – М., 2007.

13. Чалдини Р. Психология влияния. 3-е межд. – СПб., 2000.

14. Ушаков В.В. Психолого-акмеологическое обеспечение рекламной деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

15. Ухтоминский А.А. Собр. соч. – Л., 1954. – Т. IV. – С. 220.

16. <http://psy.vslovar.org.ru/>

Сведения об авторе

Колпачев Максим Викторович – аспирант Российского государственного социального университета. Имеет 10 научных публикаций. Сфера научных интересов – психология рекламы.

* * *



ПРИЧИНЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ

М.В. Смагина

В современном российском обществе произошли значительные изменения, затронувшие практически все его сферы: экономику, политику, культуру и др. Эти изменения комплексно повлияли на институт семьи, претерпевающий структурные и функциональные трансформации: снижение ее социального статуса, сокращение воспроизводства, рост числа разводов, уменьшение продолжительности семейной жизни (каждый третий брак, распадается, не продлившись и пяти лет) и т.д.

Социология семьи современной России предлагает ряд концептуальных подходов при анализе тенденций развития российской семьи. Остановимся на ключевых позициях. Как отмечает Е.М. Черняк,

1) идет нормальная трансформация традиционной семьи в современную под влиянием социокультурной модернизации. Данная трансформация традиционной семьи оценивается как прогрессивная эволюция, неизбежная под влиянием объективных факторов. Семья отражает исторические процессы в обществе и участвует в его развитии;

2) в России возник кризис института семьи, идет глубокая деградация последней в «революционной» форме;

3) трансформация семьи – мировой процесс, кризис – одного из условий, в которых происходит модернизация российской семьи [5].

Под трансформацией семьи мы понимаем значительные изменения её института и функций, обусловленные происходящими изменениями в экономической, политической, культурной, социально-психологической сферах развития общества.

Сопровождающие трансформацию кризисные явления (постарение населения, резкое социальное расслоение между возрастными когортами и между семьями, усиление социальной уязвимости молодого и старшего поколений, участвовавшие случаи насилия по отношению к пожилым людям и детям, рост числа маргинальных семей, семей с конфликтными взаимоотношениями [1] и т.д.) свидетельствуют об обострении семейных отношений и увеличении проблем современной семьи в целом.

Одна из причин этих негативных изменений видится в социальных последствиях **экономической трансформации**. Экономические изменения привели к социально-демографическим последствиям, которые, по мнению Н.М. Рима-шевской, выглядят так:

- эффект депопуляции, выразившийся в естественной убыли населения;

- высокие темпы роста смертности, «сверхсмертность» мужчин, особенно от неестественных причин, имеющих непосредственно социальный характер (алкогольные отравления, суицид, убийство);

- низкая рождаемость. В стране наблюдается снижение численности населения (в 1989 году население России составило 147022 тысяч человек, в 2000 – 145559 тысяч человек, в 2007 – 142000 тысяч человек), детей (в 1989 году – 27,2%, в 2000 году – 23,3%, в 2007 – 20,1%). В связи с демографической государственной программой предложен ряд законов, законопроектов, концепций, эффективность которых сомнительна и требует научно-обоснованной оценки и корректировки с точки зрения соответствия объективным тенденциям развития институтов семьи и родительства в России [4].



- наличие большого количества беженцев и вынужденных переселенцев, находящихся в России на легальной и нелегальной основе, среди которых 293 тыс. детей. Вынужденная миграция населения вызвана многими причинами: локальными войнами, которые заставили тысячи людей стать переселенцами, остановкой крупных производств и невозможностью людей найти новую работу; реструктуризацией армии и поиском бывшими военнослужащими нового места для жизни и работы;

- падение реальной заработной платы, реальных доходов и социальных выплат в результате инфляции;

- безысходность решения жилищной проблемы для одной пятой части населения в условиях роста имущественного (в том числе жилищного) неравенства и вздувания цен на рынке жилья. Перспектива получения социального жилья неопределенна, при этом сам принцип его предоставления требует быть остро нуждающимися, малообеспеченными, но растить ребенка (детей). Сумма материнского капитала сможет помочь некоторым супругам в решении жилищной проблемы в регионах с относительно невысокими ценами, а также в сельской местности при условии разработки механизма использования «капитала» на индивидуальное строительство. Фактически при нынешней стоимости квартир для большинства супругов – наемных работников в больших городах даже с относительно высокими доходами, их покупка невозможна при наличии, к примеру, двоих детей;

- резкое снижение физического и психического здоровья населения, особенно детей, интенсивный рост числа инфекционных заболеваний и инвалидов в обществе; развал системы здравоохранения (ежегодно свыше 1 млн. человек становятся инвалидами, причем более половины из них – лица трудоспособного возраста). За последние десять лет в два раза возросло число детей инвалидов. Офици-

альная статистика Пенсионного Фонда на начало 2007 года насчитала 575 107 детей, зарегистрированных официально. Медицинские учреждения считают, что данное количество надо увеличить в два раза. Статистика ООН утверждает, что в России проживает 10 миллионов инвалидов во всех возрастных категориях;

- падение качества трудового потенциала, его деквалификация и депрофессионализация при снижении потенциала образовательной системы;

- криминализация и люмпенизация значительной части общества, особенно молодежи;

- постоянный дефицит государственного бюджета и невозможность социальной защиты семей, находящихся в экстремальном положении.

Именно на семье, прежде всего, отражаются инфляция, сокращение темпов производства, рост неплатежей, невыплата заработной платы, женская и мужская безработица. Семья стала социальной жертвой экономических реформ.

В России все еще существует и углубляется огромный разрыв между крупными городами, где есть работа, но высока стоимость жилья и огромными территориями, где нет возможностей хорошо и стабильно зарабатывать, приобретать жилье, а значит, планировать создание семьи и рождение детей. В плане «возрождения семейного образа жизни» (термин российского социолога А.И. Антонова) и повышения рождаемости не используются резервы сельской местности. Коренная модернизация села, создание там рабочих мест, комфортных бытовых условий, детских учреждений могло бы способствовать удержанию молодежи в сельской местности, улучшению условий социально-экономической жизни.

Политическая нестабильность также препятствует выполнению семьей как социальным институтом своих функций. Многие семьи, не получив никаких новых гарантий, лишились существующих ранее гарантий: права на труд, на бесплатное



медицинское обслуживание, на отдых, досуг и даже на передвижение. Вместе с тем семья находится под угрозой нависших межнациональных конфликтов, войн.

К тому же криминогенная обстановка в стране наносит серьёзный психологический удар по семье. «Ожесточение общества» наряду с человеческим горем является результатом террористических операций в последние годы. Одними из самых бесчеловечных трагедий нового тысячелетия являются трагедии в Беслане, в Южной Осетии, где погибло множество невинных детей, что послужило ярким примером того, насколько уязвимо наше общество.

Если в мае 1945 г. в России было около 678 тысяч детей-сирот, то в конце 2002г. по официальной статистике, их стало 767 тысяч. Ежегодно прибавляется более 100 тысяч детей, остающихся без попечения родителей. Одна из причин этого явления преждевременная смертность родителей из-за их пьянства, автокатастроф, других несчастных случаев. Если пять-семь лет назад число «круглых» сирот равнялось примерно 5% от общего количества обездоленных, то сегодня в некоторых регионах оно доходит до 25-30%.

На фоне растущего социального расслоения населения возрастает родительское неблагополучие, которое статистически отражено в ежегодном увеличении числа родителей, лишенных родительских прав; увеличивается число отказных детей, количество беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних. Даже на фоне общего улучшения экономической ситуации в стране, концентрации внимания государства к социальной политике проблема родительского неблагополучия остается крайне актуальной, и его причины не до конца еще ясны.

На современное положение семьи не менее важное влияние оказывает **социокультурная трансформация**: изменение общественных традиций, норм, ценностей, жизненных стереотипов, характера общества и института семьи и др.

Интенсификация работы многих матерей вне дома в условиях либеральной экономики неизбежно повлекла за собой необходимость более активного участия молодых отцов в уходе за маленькими детьми, общения с ними. Кроме того, «отцовскую проблему» актуализировало и все большее внимание к правам ребенка. На Западе вовлеченность отцов, доступность отца для ребенка стали рассматриваться как важный фактор благополучия детей, а также важное направление социальной политики и законодательства. Высокий уровень разводов в России, в том числе среди сожительствующих пар с детьми, раздельное проживание супругов актуализирует проблему постразводного родительства, выработку позитивных образцов общения родителей после развода, защиты прав детей на психологическую и материальную поддержку со стороны родителя проживающего отдельно (обычно отца).

В России до сих пор сохранилось положительное отношение к телесным наказаниям детей. Их бьют с целью воспитания положительной личности, хотя в общественном сознании нет четкой оценки и значения физических наказаний. Можно ли регулировать поведение ребёнка, применяя физическое и психологическое насилие, или нет? Считается ли шлепок, подзатыльник насилием? Зарубежные исследования подтверждают тот факт, что подобные меры пресечения поведения ребёнка применяются довольно часто и не считаются насилием по отношению к ребёнку (Barry, 1980). Согласно исследованиям Синягиной Н.Ю., родительская жестокость имеет место приблизительно в 45-49% семей, а если учитывать все подзатыльники, угрозы, запугивания, шлепки и т.п., то практически каждый ребёнок хоть однажды сталкивался с проявлением жестокости, давления и насилия со стороны своих родителей.

Пропаганда в СМИ культа вседозволенности, цинизма, наживы любой ценой, отсутствие нравственности и духовности



также неизбежно ведет к возрастанию уровня насилия в обществе. Демонстрируемое практически ежедневно насилие по телевидению и видео укрепляет мнение подростка или ребёнка о насилии как ценности и средстве усвоения приемлемого поведения. Увиденную им агрессию он может переносить в свою повседневную жизнь с собственными целями.

Таким образом, процесс трансформации российского общества привел к тому, что современная семья, будучи базовым социальным институтом, находится в состоянии кризиса, при этом самой незащищенной и неподготовленной к трудностям переходного периода категорией являются дети, которые растут в условиях неопределенных ценностей, норм, нестабильности в обществе. Проблема улучшения и гармонизации семейной жизни напрямую зависит от комплексного взаимодействия политических, социальных, экономических, культурных преобразований в обществе.

Литература

1. Государственный доклад о положении граждан старшего поколения в РФ / Мин-во труда и соц. развития РФ. – М., 2001. – С. 164-167, 226.

2. Доклад Совета Федерации ФС РФ «О положении детей в Российской Федерации» // Парламентская газета. – 2006. – 2 июня.

3. О положении семей в РФ / ГосНИИ семьи и воспитания. – М., 2005. – С. 67, 193.

4. Тяготы детского мира. Независимый доклад о положении детей в России // Дитя человеческое. – 2003. – №5-6. – С.15.

5. Черняк Е.М. Социология семьи: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003. – 238 с.

Сведения об авторе

Смагина Мария Викторовна – канд. социол. наук, доцент, зам. начальника учебно-методического управления (по лицензированию и аккредитации) ГОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов: социология семьи и семейных отношений, насилие над детьми в семье, семейная социализация личности. Автор более 25 публикаций научного и учебно-методического характера.

* * *



СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ И КОНТРКУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РФ

А.С. Нестеров

Молодёжная культура – неоднозначное и противоречивое явление современной культуры, и от решения её проблем во многом зависит будущее России и человечества в целом. В то же время наука о культуре, обозначив молодёжную культуру как субкультурное образование, недостаточно внимания уделяет решению сложных теоретических и жизненных вопросов культуры молодёжи. При рассмотрении данной проблемы особое внимание хотелось бы уделить причинам появления, особенностям молодёжных организаций, их роли в процессе социализации молодёжи и влиянию субкультур на формирование мировоззрения будущего члена общества.

Прежде чем говорить о молодёжной субкультуре, следует определиться, что понимается под этим определением. На сегодняшний день не только понятие «молодёжная субкультура», но и понятия «молодёжь», «субкультура», «контркультура» трактуются по-разному. Однако поскольку становление указанных понятий проходило в борьбе различных мнений хотелось бы обратиться к генезису базовых понятий, проясняющих сущностные характеристики феномена молодёжной субкультуры.

Само понятие «субкультура» сформировалось в результате осознания неоднородности культурного пространства, ставшей особенно очевидной в урбанизированном обществе. Хотя появление термина «субкультура» в научной литературе возводят к 30 гг. XX в., настоящее распространение он получил в 1960-70х гг. в

связи с исследованием молодёжных движений.

Соколов понимает субкультуру в первую очередь как явление социально-психологическое и художественное [7:134]. Согласно его концепции, субкультура – это не что иное, как картина мира, общая для определенной большой группы людей. Весомую роль в генезисе и эволюции субкультур играет искусство, оно отображает картины мира разных субкультур, а также своеобразным путем формирует и изменяет их. Именно различия в картинах мира порождают разнообразные субкультуры общества.

Другое понятие субкультуры представляет нам социологический словарь. Это, с одной стороны, «система ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющая собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры», а с другой – «совокупность некоторых негативно интерпретированных норм и ценностей традиционной культуры, функционирующих в качестве культуры преступного слоя общества» [9:57].

Согласно современной точке зрения, субкультура – это «особая сфера культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающаяся собственным ценностным строем, обычаями, нормами» [4:77].

Для любой субкультуры существует обязательный набор характерных черт, отсутствие какой-либо из них ставит под вопрос возможность отнесения того или иного социокультурного образования к субкультуре. Это следующие черты: специфи-



ческий стиль жизни и поведения, свойственные данной социальной группе, своеобразные нормы, ценности, мировосприятие, что часто приводит представителей данной субкультуры к нонконформизму, наличие более или менее явного инициативного центра, генерирующего идеи.

Молодежь развивает собственную субкультуру, в частности, создает свой жаргонный язык, моду, музыку, нравственный климат – более богатую в некоторых отношениях, чем культура взрослых. Субкультура молодежи формируется под непосредственным воздействием культуры «взрослых» и обусловлена ею даже в своих контркультурных проявлениях. Формальная молодежная культура базируется на ценностях массовой культуры, целях государственной социальной политики и официальной идеологии.

Для наиболее полного представления о субкультурах необходимо рассмотреть типологию субкультур. Удобной представляется типология В. Соколова и Ю. Осокина, согласно которой субкультуры типологизируются в соответствии с типами общностей их носителей:

- половозрастные (детская, молодежная; субкультуры матерей, парковые собрания пенсионеров).
- социально-профессиональные (авторы выделяют здесь рабочих и интеллигенцию; можно конкретизировать, назвав, например, такие профессионально-корпоративные субкультуры, нашедшие некоторое отражение в литературе, как компьютерную, медицинскую, археологическую, а также армейскую, нищенскую и криминально-тюремную).
- досуговые.
- религиозные и этнические.
- территориальные - землячества, не всегда связанные с иноэтничностью. К ним примыкают локальные субкультуры (в этом качестве можно рассматривать некоторые города и региональные общности, имеющие свои языковые особенности, фольклор, нормативные традиции и прочее).

В основу типологии положен в данном случае принцип консолидации соответствующих общностей – он же определяет и источник символики (характерные особенности той или иной общности – ее облика, темперамента, социальных интересов, языка и проч. – становятся основой «языка» формирующейся в этой среде субкультуры).

Следует различать позитивные субкультуры, возникающие как положительная реакция на потребности общества, и негативные субкультуры, антагонистичные культуре данного общества, нарушающие социальный порядок. Именно к последним и относится контркультура. Понятие «контркультура» появилось в западной литературе в 60-х годах XX века. Термин принадлежит американскому социологу Теодору Роззаку, который попытался объединить различные духовные влияния, направленные против господствующей культуры, в некий относительно целостный феномен – контркультуру.

В современной культурологии и социологии понятие контркультуры используется, как правило, в двух смыслах. Во-первых, понятием контркультура обозначаются социально-культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, которые господствуют в конкретной культуре какого-либо общества. Во-вторых, контркультура отождествляется с современной молодежной субкультурой, в которой наиболее резко выражается неприятие молодым поколением современной культуры отвержение ее как «культуры отцов» [6:139]. И то, и другое определение важны для выяснения сущности контркультуры.

По мнению П.С. Гуревича, [2:158] контркультура не существует в рамках «своего» социального пространства, а активно противостоит официальной культуре, пытаясь разрушить ее фундаментальные ценности.

Появление подобных тенденций свидетельствует о кризисе культуры. Кризис – это обязательный и закономерный этап в



развитии каждой культуры, свидетельствующий о том, что господствующая культура уже не в полной мере соответствует реалиям нового времени. Его сущность составляет переоценка и перекомпоновка слагаемых духовно-смыслового ядра культуры. Затем появляются контркультурные феномены, представляющие собой поиски альтернативных ценностных ориентаций, адекватных новым социальным реалиям. Поэтому контркультура появляется не только как отрицание устаревших культурных форм, но и как утверждение новых.

Помимо кризиса культуры можно выделить еще одну причину распространения контркультуры. Это потребность определенных групп людей (чаще всего молодежи) в самоутверждении. М. Брейк отмечает, что контркультуры как системы значений и жизненных стилей развивались, как правило, социальными группами, находившимися в подчиненном положении. Контркультуры, по его мнению, «отражают попытки таких групп решить структурные противоречия, возникшие в более широком социальном контексте» [8:38]. Для самоутверждения в господствующей культуре требуется пройти много длительных, сложных ступеней, выдержать жесткую конкуренцию. Контркультурные же движения начинаются с отрицания существующей культуры, здесь, чтобы быть первым, нужно предлагать новые формы культуры и попасть в струю настроений определенной социальной группы. Для того чтобы занять видное место в контркультурной среде, нужно просто активно отрицать существующую культуру, ничего не предлагая взамен. Поэтому чаще всего носителями контркультурных тенденций выступает молодежь старшего школьного возраста.

Кроме того, редко, но всё же ещё всплывает понятие, использовавшееся в 80-е годы XX столетия: «неформальное молодёжное объединение». [5:223].

Для более глубокого осмысления проблемы необходимо обратиться к ещё одному понятию – «неформальная молодёжная

субкультура», которое будет сразу отличать группы неформальной молодёжи от элементов культуры, ориентированных на определённую возрастную категорию.

Молодежь по своему определению является социально-демографической группой, переживающей период становления социальной и психофизиологической зрелости, адаптации к исполнению социологических ролей взрослых. Возрастные границы молодежи размыты и подвижны, как правило, к молодежи причисляют в возрасте 14-30 лет [9:87].

Особенности социокультурного статуса молодежи определяются, прежде всего, возрастным периодом.

Существуют различные возрастные типологии. Не касаясь всех этапов в каждой из возрастных классификаций, выделим для сравнительного исследования лишь интересующий нас период – это 14-30 лет. В психологии этот этап соответствует периоду юности. Большой интерес представляют возрастные классификации, выдвинутые в работах англо-американских ученых Д.Биррена, Д. Бромлея, Д. Векслера. Из отечественных антропологов заслуживают внимания возрастные периодизации молодежи В.В. Булака и В.В. Гинзбурга.

По Д. Биррену, юность длится от 12 до 17 лет, по Д. Бромлею – от 11 до 21 года, по Д. Векслеру – от 16 до 20 лет, по В.В. Булаку – от 17 до 25 лет по В.В. Гинзбургу – от 16 до 24 лет [8:44].

В данный возрастной период личность переживает значительные изменения как физиологические, так и психосоциальные. Происходит переоценка ценностей, связанная с переходом подростка в мир взрослых, идет выработка мировоззрения и жизненной позиции, определяется пригодность молодых людей к той или иной профессии. Молодежь — это социальная группа, сформировавшаяся под влиянием целого ряда биологических факторов. По биологическим параметрам молодые люди обладают максимальным физиологическим преимуществом, но в то же вре-



мя, в период взросления организм молодого человека подвергается значительной физиологической перестройке. В.В. Гинзбург считает, что юность является переходным периодом к зрелости. «Переход организма из юношеского возраста во взрослое состояние отнюдь не означает прекращения организма. Он вступает в новую фазу, характерную более стабильными формами метаболизма и относительно мало Меняющимися формами строения тела» [10:34].

Б.Г. Ананьев, говоря о юности, выделял в ней две фазы, одна из которых находится на границе с детством, а другая - на границе со зрелостью. Юношеский возраст особенно интересен в связи с тем, что его фазы протекают в реальных жизненных условиях: первая еще в условиях подготовки к самостоятельной жизни, вторая в условиях начала самостоятельной общественно-практической деятельности и создания нового образа жизни. Обе фазы отличаются как физиологическими, психическими закономерностями развития личности, так и особенностями формирования личности.

Ранняя юность (15-17 лет) характеризуется неопределенностью положения молодого человека в обществе. Он уже не ребенок, но еще и не взрослый. В этот период несоответствие личностных возможностей реальным жизненным условиям приводит к возникновению внутренних противоречий у молодых людей. Вторая фаза юности (18-25 лет). Этот период Л.С. Выготский относил к системе возрастов зрелости: «По общему смыслу и основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи детского развития» [1:34].

В психологических исследованиях молодежи выделяют три основных подхода: биогенетический, психогенетический и социогенетический. Биогенетические теории главное внимание обращают на биологические особенности развития, из ко-

торых выводятся социально-психологические свойства. Представитель этого направления С. Холл характеризует молодость как период «бури и натиска», внутренних и внешних конфликтов, которые порождаются драматическими, сексуальными и физиологическими изменениями, происходящими с подростком [11:345].

Психогенетический подход на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. Ведущим представителем этого направления является Э. Эриксон [12:123]. Он делит весь жизненный цикл на восемь кризисных фаз, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может разрешиться благоприятно или неблагоприятно для будущего развития. Каждый этап ставит перед индивидом уникальную задачу, сконцентрированную вокруг некоего кризисного, или поворотного момента в жизни индивида, характеризующегося повышенной уязвимостью индивида. По теории Э. Эриксона, кризис, угрожающий человеку на каждом жизненном этапе, должен быть успешно разрешен для того, чтобы дальнейшее развитие индивида шло по «здоровому» пути.

В противоположность биогенетическому подходу, отправной точкой которого являются процессы, происходящие внутри организма, социогенетические теории стараются объяснить характерные особенности молодости, исходя из общественных условий культуры, способов социализации и т.д.

Психолог К. Левин делал акцент на неопределенности средств ориентирования в мире, в период перехода от статуса ребенка к статусу взрослого. Этот переход понимается в его теории как изменение групповой принадлежности, перемещение из сообщества детей в сообщество взрослых. К. Левин сравнивает это перемещение с приездом в незнакомый город. Индивиду не ясно, с чем связано его новое положение и в каком направлении ему следует двигаться, чтобы достичь цели, а может быть отказаться от нее. Отсутствие ясных-



ти - причина неустойчивости поведения молодого человека. Он не уверен в том, правильно ли поступает, поскольку находится в незнакомом окружении.

Характеристиками поведения молодых людей является эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам.

Особенности молодежи преломляются в ее досуге, который, по сравнению с досугом других возрастных групп, отличается наибольшей мобильностью, активностью и разнообразием. Как отмечают психологи, поведение молодежи обусловлено зачастую ее впечатлительностью, психической подвижностью и возбудимостью, интеллектуальной мобильностью, преобладанием эмоций над рассудком [3:21]. Юноши и девушки открыты новым идеям, веяниям, моде, а поэтому в сфере свободного времени молодежь отличается наибольшей чувствительностью и потребностью в инновациях. Молодежь, как правило, имеет гораздо больше свободного времени, чем взрослые люди. К тому же молодые люди меньше ограничены в свободе выбора способов использования свободного времени наличием семьи, детей.

При рассмотрении данного вопроса не следует забывать о том, что возрастная структура не является единственной, но сосуществует вместе с другими. Молодежь в любом обществе, а в современном тем более, не является однородной. Социальная, имущественная, этнокультурная, религиозная и поселенческая дифференциации позволяют говорить о гетерогенности данной группы. Зачастую не возраст, а иные факторы оказываются причинами предпочтения той или иной модели поведения. Молодежь является частью целого общества и, следовательно, несет на себе отпечатки этого общества, разделяя ценности, установки, стереотипы, характерные для него.

Подводя итог вышесказанному можно отметить следующее:

- социальный статус молодежи имеет социально-историческую природу и зависит от характера социальности общества культуры и особенностей социализации.

- молодежь – это особенная социокультурная общность, которая характеризуется совокупностью присущих ей культурных свойств и функций, специфических интересов, ценностных ориентаций, идеалов и образцов поведения, образующих множественность молодежных субкультур.

- молодежь выступает одновременно объектом и субъектом социализации и оказывает непосредственное воздействие на перспективы развития общества.

- молодежь – главная ценность общества, с этим согласны все исследователи.

- общая причина образования молодежных субкультур – недовольство жизнью, а в социологическом аспекте – кризис общества, неспособность ответить базовым потребностям молодежи в процессе ее социализации.

Молодежные сообщества отталкивают от себя мир взрослых, их ненужный опыт и образуют контркультуру, которая дополняет культуру общества.

- возрастные особенности молодежи: эмоциональность, динамичность и непосредственность в выражении чувств, независимость (у большинства еще некоторые семьи, профессии, круга многочисленных обязанностей и обязательств, в который с возрастом попадает каждый зрелый человек).

Литература

1. Выготский Л.С. *Лекции по психологии*. – М., 1998.
2. Гуревич П.С. *Культурология*. – М., 2007.
3. Запесоцкий А.С., Файн А.П. *Эта непонятная молодежь... Проблемы неформальных молодежных объединений*. – М., 1990.



4. *Культурология XX век. Словарь.* – СПб., 1997.
5. *Личность, общество, государство. Проблемы развития и взаимодействия: межрегион. научн. конф. 2-6 окт. 2009г.* – Краснодар, 2009.
6. *Современная западная социология. Словарь.* – М., 1990.
7. *Соколов К.Б. Субкультуры, этносы и искусство: концепция социокультурной стратификации // Вестник Российского гуманитарного научного фонда.* – 1997. – №1.
8. *Социология молодежи / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова.* – Ростов-н/Д., 2001.
9. *Социологический энциклопедический словарь / Ред.- координатор Г.В. Осипов.* – М., 1998.
10. *Толстых А.В. Возраст жизни.* – М., 1988.
11. *Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности.* – М., 1999.
12. *Эриксон Э. Детство и общество.* – СПб., 1996.

Сведения об авторе

Нестеров Алексей Сергеевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 18 научных публикаций. Область научных интересов – история Северного Кавказа XIX-XX вв.

* * *



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

- Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.
- Объем статьи не должен превышать 10 страниц.
- Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).
- Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.
- Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.
- Все формулы должны быть набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.
- Цитируемая литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в квадратных скобках, например [5:126].
- Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П., Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.
3. Сборник задач по численным методам / Сост. Н.А. Стрелков. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.
4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. В.В. Воеводина. – Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.



Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректурa дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

**Вестник Ставропольского
государственного педагогического
института**

Выпуск 13

Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Бумага офсетная
Печать офсетная

Усл.печ.л. 41
Тираж 300 экз.

Уч.-изд.л. 36,89
Подписано в печать
22.09.10