ISSN 2079-3499

Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

1 / 2010

Научно-методический журнал

№ 1 (1)
(январь – март)
2010

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия, Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-92-66

Факс:
(834-2) 33-92-67

Ответственный за выпуск
Т. А. Михейкина
Редактор
И. А. Исаева
Дизайн и верстка
Н. П. Острикова
Дизайн обложки
А. Г. Чиняева
Перевод аннотаций
А. А. Ветошкин
В. М. Пронькина

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В. В. Кадакин (главный редактор) – кандидат педагогических наук
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
В. И. Лаптун (отв. секретарь) – кандидат исторических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
А. М. Каторова – доктор педагогических наук, профессор
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Митина – доктор философских наук, профессор
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
Т. В. Самсонова – кандидат педагогических наук
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)
А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Саранск)

ISSN 2079-3499

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ПЕДАГОГИКА

В. В. Краевский
Ксенофобия – генетическая болезнь человечества и образование как лекарство от неё 4
М. В. Богуславский
Развитие ценностных оснований отечественной теории воспитания:
историко-педагогический контекст 7
Е. В. Бережнова
Аксиологические аспекты педагогических исследований 12
П. Н. Осипов
Воспитательный потенциал инженерного образования 19

ФИЛОСОФИЯ

С. И. Митина
Специфика гуманитарного знания: проблематика законов и закономерностей 24
Н. И. Воронина
Толерантность процесса идентификации 28
Н. Л. Новикова
Формы языковых проявлений повседневности 32

ПСИХОЛОГИЯ

А. И. Савенков
Содержание образования как фактор развития детской одаренности 36
В. С. Карапетян
Проблема новой методологии исследования мышления в современной психологии 43
Ю. В. Варданян
Психологические основы развития субъектных свойств студента 46

ИСТОРИЯ

В. Б. Безгин
Сельская повседневность рубежа XIX – XX веков: итоги исследования и выводы 51
В. И. Первушкин
Сохранение исторического наследия в Пензенской, Саратовской и Тамбовской губерниях
во второй половине XIX – начале XX века 56

ФИЛОЛОГИЯ

О. Е. Осовский
Переживание «утраты дома» у детей-беженцев из России (по материалам школьных сочинений
первой половины 1920-х гг.) 60
А. И. Горбунова
Чувство потери родины у младшего поколения «первой волны» русской эмиграции
(мемуары З. А. Шаховской «Свет и тени») 64

ASPIRANS
(рубрика молодых исследователей)

Н. В. Акамова
Технология организации и проведения лекционных занятий по математике в ссузе
с использованием электронной среды MOODLE 68
Е. В. Шавыркина
Особенности проявления игровой зависимости в школьном возрасте 71
Л. Г. Майдокина
Становление и развитие психологической компетентности студента педагогического вуза 74

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 77

CONTENTS

PREFACE 3

PEDAGOGY

V. V. Kraevsky
Xenophobia – genetic illness of mankind and education as the medicine for it 4
M.V. Boguslavsky
Development of the valuable bases the domestic theory of education:
historical-pedagogical context 7
E. V. Berezhnova
Axiological aspects of pedagogicalresearch 12
P. N. Osipov
Upbringing potential of engineering education 19

FILOSOPHY

S. I. Mitina
The specific character of the humanitarian knowledge: problems of laws and appropriateness 24
N. I. Voronina
The tolerance of identification process 28
N. L. Novikova
Forms of language manifestation of everyday life 32

PSYCHOLOGY

A. I. Savenkov
Education maintenance as the development factor of children's endowments 36
V. S. Karapetyan
The problem of new methodology of research of thinking in modern psychology 43
Y. V. Vardanyan
The psychological bases of development of the student's subject properties 46

HISTORY

V. B. Bezgin
Rural daily occurrence in boundaries of XIX-XX centuries: results of research and conclusion 51
V. I. Pervushkin
Maintainance of historical legacy in the Penza, Saratov and Tambov provinces
in the second half of the 19 th century and the early 20 th century 56

PHILOLOGY

O. E. Osovskiy
Russian refugee children's experience of "loss of home" (based on school essays first half 1920) 60
A. I. Gorbunova
The sense of the motherland loss of the younger generation of "the first wave" of the russian
emigrants (Z. A. Shakhovskaya's memoirs «Light and shades») 64

ASPIRANS
(topic of young researchers)

N.V. Akamova
Technology of organization and conduct of the lectures on Mathematics
in secondary vocational using electronic environment MOODLE 68
E.V. Shavyrkina
Features of manifestations of addiction to the game at the school age 71
L. G. Maydokina
Formation and development of the psychological competence of the student of higher
educational estallishment 74

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 77

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Приветствую Вас от лица профессорско-преподавательского и студенческого коллектива ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»!

Вот уже многие годы на базе нашего института издается разнообразная научная и учебно-методическая литература: монографии по различным отраслям научного знания, материалы конференций, сборники научных трудов, учебные пособия. Однако в последние годы назрела острая необходимость в создании периодического научного издания. Поэтому институт выступил в качестве инициатора и учредителя научно-методического журнала «Гуманитарные науки и образование».

Сегодня Вы держите в руках первый номер журнала, который призван освещать и пропагандировать передовые идеи и разработки в области гуманитарных наук и образования. Поднимать, рассматривать и решать актуальные теоретико-методологические и научно-методические проблемы общего среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования. Консолидировать интеллектуальный потенциал ученых и научно-педагогических работников высшей школы в ходе творческого осмысления и решения проблем подготовки современного, компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Мы надеемся, что наш журнал в скором времени станет узнаваемым среди солидных научных изданий и будет оперативно отражать новейшие достижения в области гуманитарных наук и образования.

Редакционная коллегия журнала приглашает к сотрудничеству всех отечественных и зарубежных исследователей, имеющих в обозначенных областях теоретический и практический опыт работы, который представляет интерес своей новизной и актуальностью.

Будем рады всем откликам, включая критические, пожеланиям, конструктивным предложениям, в том числе и по усовершенствованию структуры журнала. Со своей стороны редакционная коллегия приложит все усилия, чтобы он читался с интересом.

Хочется отметить, что журнал сможет существовать и развиваться только при Вашей активной заинтересованности и содействии, наши уважаемые читатели и авторы.

Мы искренне верим в то, что публикуемые в нашем журнале научные статьи и материалы исследований помогут эффективно решать задачи, которые ставит перед образованием современное общество.

С уважением
главный редактор *В. В. Кадакин*

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.00
ББК 74.00
К 774

В. В. Краевский
V. V. Kraevsky

КСЕНОФОБИЯ – ГЕНЕТИЧЕСКАЯ БОЛЕЗНЬ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЛЕКАРСТВО ОТ НЕЁ

XENOPHOBIA – GENETIC ILLNESS OF MANKIND AND EDUCATION AS THE MEDICINE FOR IT

В статье рассматривается один из самых важных гуманитарных аспектов проблемы диалога культур – предупреждение и преодоление ксенофобии – сквозь призму педагогики. Автор предпринимает попытку выяснить природу ксенофобии, её происхождение и форму проявления в современном мире. Приводятся точки зрения на проблему религиозных деятелей, социологов, генетиков и т. д.

***Ключевые слова*:** ксенофобия, диалог культур, «чужак», образование, толерантность.

In the article one of the most important humanitarian aspects of a problem of dialogue of cultures – the prevention and xenophobia overcoming – through a pedagogic prism is considered. The author makes an attempt to find out the nature of the xenophobia, its origin and the display form in the modern world. The point of view on a problem of religious figures, sociologists, geneticist etc. is spent.

***Key words*:** xenophobia, dialogue of cultures, “stranger”, formation, tolerance.

В последние годы в дискуссиях по глобальным философским, социологическим и вообще социально-гуманитарным проблемам на первый план выходит проблема диалога культур и партнёрства цивилизаций. Это не просто абстрактно-теоретический вопрос. Он связан с такими практически важными направлениями повседневной жизни, как преодоление ненависти к «чужакам» – ксенофобии, воспитание толерантности, гуманистических межличностных отношений и, в конечном счёте, борьба с терзающим социальную плоть современных народов и государств монстром – терроризмом. Диалог культур и неприятие ксенофобии – явления взаимосвязанные. С одной стороны, взаимодействие культур, выступающее в форме их диалога, помогает преодолеть отчуждение друг от друга людей и государств, а с другой – такое взаимодействие невозможно, если не преодолевается ксенофобия.

В этой статье мы рассмотрим один из самых важных гуманитарных, в значительной степени педагогических, аспектов проблемы диалога культур – предупреждение и преодоление ксенофобии. Это препятствие на пути сближения народов все люди, которым небезразлична судьба России и мира, независимо от их конфессиональных убеждений и философской ориентации, от либералов до клерикалов, считают опасным недугом индивидуального и общественного сознания. Болезнью назвал ксенофобию митрополит (ныне Патриарх) Кирилл [2].

По общепринятому научному определению ксенофобия – это «негативная установка, иррациональный страх и ненависть к чужакам. Объектами ксенофобии могут быть как конкретные группы – представители чужой религии (иноверцы), расы, племени или нации (иноплеменники, инородцы), государства (иностранцы) и т. п., так и вообще все «чужие» («обобщенный Чужой», по выражению известного российского социолога Ю. Левады)» [3].

Проблема профилактики и преодоления ксенофобии неизбежно возникает в контексте изучения возможностей и условий диалога культур в современном обществе. Первое, что необходимо выяснить – какова природа ксенофобии, её происхождение и формы проявления в современном мире? Что это – инстинктивный, изначально не осознанный комплекс в виде психологической фобии, т. е. нелюбви, нетерпимости к не своему, чужому, или нечто иное, благоприобретённое? При этом неприязнь обусловлена не выявлением отрицательных качеств объекта, а

отличиями объекта фобии от субъекта, непохожестью одного человека на другого. Есть предположение, что человек обретает инстинктивную враждебность не при жизни, а получает по наследству, *генетически* – от предыдущей, дочеловеческой стадии.

Степень наличия или отсутствия этого, в сущности, инстинктивного чувства – показатель «окультуренности» человека или какой-либо общности, в которую он входит. Простой ответ на вопрос «Зачем культура?» звучит так: «Чтобы человек уцелел и другим помог уцелеть».

Однако простые ответы – не самые надёжные. Преодоление ксенофобии – общественная, а не только личная задача. Существуют грани этой проблемы, не видимые с первого взгляда. В другой своей публикации И. С. Кон приводит пример временной «приостановки» ксенофобии в форме национализма у футбольных фанатов, болеющих за «свою» национальную команду, побуждая их принимать также играющих в этой команде разноцветных «чужаков» [1].

Сомнение в генетической предрасположенности к этому унижающему человека чувству появляется при чтении получившей в своё время широкую известность статьи известного учёного-генетика В. П. Эфроимсона, в которой автор доказывает, что в человеческих существах генетически заложены некие этические качества, далёкие от примитивной «пещерной» ксенофобии [5].

В то же время проявления ксенофобии на разных уровнях – бытовом, общественном и государственном – очевидны, а их последствия для отдельных народов и человечества в целом пагубны и долгосрочны.

А. Муравьев предлагает различать два явления: инстинктивная ксенофобия и ксенофобия-идея – неосознанный социальный рефлекс и идеология этнической вражды [4].

Идейная форма ксенофобии связана с выходом индивидуальных эмоций на уровень идеи. В отличие от инстинктивной ксенофобии, она не социальный рефлекс, а политическая идея, возникающая во времена испытаний и страданий, в пору потрясения государственных основ и самой народной жизни.

Поскольку инстинктивная ксенофобия есть часть архаических социальных инстинктов, правильным способом отношения к ней следует считать культурную рефлексию. Осознавая ущербность или недостаточность враждебного отношения к «чужакам», культура делает возможным осознание этой недостаточности и её преодоление. Чем более становится гласным и очевидным присутствие ксенофобских элементов в культуре или политике, тем менее они будут оказывать эффект. Бороться нужно не столько с рефлексами, сколько с идеями.

Однако обращение к культуре позволяет не только лечить болезнь в её запущенной форме, но и предупреждать само её появление. Просвещение «заблудших» через СМИ, показательные суды над фашиствующими убийцами «инородцев» были бы полезны, но, к сожалению, они не могут исправить непоправимое, когда преступления, порождённые ненавистью, уже совершены. Возможна ли социальная профилактика этого тяжёлого заболевания, даже если признать его врождённый характер? Опыт последнего времени доказывает, что это возможно.

Недавно мы были свидетелями «чудесного» излечения наиболее тяжелой формы ксенофобии – расизма. Там, где по историческим временным меркам ещё вчера процветали суды Линча, а чернокожим запрещалось садиться в один автобус с белыми, президентом страны избрали как раз представителя именно этого этнического меньшинства. Слово «чудесного» поставлено в кавычки потому, что на самом деле это вовсе не чудо. Понадобилась трудная, постоянная, массовая работа по осуждению расизма на всех уровнях и во всех общественных и государственных учреждениях, в науке и искусстве, наконец, в быту, чтобы «чудо» свершилось. Но главное – в школе. Новое поколение избирателей получило образование, свободное от следов ксенофобии в форме расизма – этой чумы двадцатого века.

Надо ли говорить, как важно избавление от ксенофобии для нашей страны и народа в условиях века двадцать первого? Само существование Российской Федерации зависит от успеха этого дела.

Опять возникает самый трудный вопрос из известной пары. Много сказано и написано в ответ на вопрос первый «кто виноват?». И не очень много на второй – «что делать?».

Ответ найти не так трудно, как может показаться. Первое – не закрывать глаза на то, что ксенофобия у нас существует. Известно, как полезно дьяволу неверие в его существование. Показать дьявола, т. е. ксенофобию во всех её проявлениях и последствиях, публично пригвоздить к позорному столбу и высмеять в книгах, газе-

тах, театре, кино, на телевидении. Вызвать этим стремление к культурной рефлексии. А второе и главное – предупредить появление болезни на начальной стадии, пресечь её в зародыше. Это значит – в школе.

Придётся повторить то, что уже не раз говорилось по другому поводу. Культурную рефлексию могут осуществить люди, приобщённые к культуре, не только к «основам наук», а к культуре во всей её структурной полноте. Нужно прекратить разговоры о сокращении, а фактически сведѐнии на нет гуманитарной части образования. Успехи в почитаемых по праву учебных предметах – математике, физике, химии не дадут знаний о ксенофобии и её антиподе – толерантности, не научат школьников презирать первую и поощрять вторую. Ещё надо бы задуматься над тем, случайно ли, что среди убийц, преследующих «чужаков» за «не тот» цвет кожи или разрез глаз так много несовершеннолетних, т. е. школьников?

Конечно, нет панацеи от всех болезней, в том числе и этой. И толерантность тоже вещь многослойная. Всегда и ко всем ли надо быть терпимыми? К фашистам, к нацистам – никогда! Но об этом нужно знать, об этом нужно говорить. И всё же терпимость – лекарство. Вот только о программе воспитания толерантности, принятой несколько лет назад Министерством образования, о том, каковы сдвиги в этом деле, что-то не слышно.

Что касается теоретической части проблемы, она в значительной степени прояснена. Наука располагает разработанной в рамках педагогической теории культурологической концепцией содержания образования, предлагающей однозначное понимание содержания как культуры, представленной в форме адаптированного применительно к образовательной сфере социального опыта. В соответствии с этим содержание образования, изоморфное социальному опыту, представлено в виде четырёх главных системообразующих элементов: *опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций.* Аксиологический фундамент этой концепции – обращение к общечеловеческим ценностям.

Содержание образования, понимаемое таким образом, предполагает наличие внутреннего диалога, без которого невозможно приобщение участников образовательного процесса к опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений. Кроме того, трансформация объективированной культуры в форме социального опыта в её субъективированную форму – личный опыт – формирует у обучаемого качества личности, позволяющие ему полноценно участвовать в жизни поликультурного общества таким образом, чтобы он стал участником перманентного процесса межкультурной коммуникации.

Эти качества личности могут быть представлены так. По-настоящему образованный человек способен к сопереживанию, готов к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях и открыт для иного мнения и неожиданной мысли, может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее.

Именно эти качества характеризуют человека, толерантного по отношению к представителям других взглядов, иной национальной, государственной или религиозной принадлежности.

В русле личностно ориентированного обучения, естественным образом сочетающегося с культурологическим подходом к содержанию образования, диалогическая форма учебной работы – единственно возможная при трансформации социального опыта в опыт личный. Способы организации такой работы хорошо известны преподавателям средней и высшей школы. Примером служит применение сократического метода, предполагающего широкое использование диалога. Сущность метода состоит в следующем. Во-первых, учитель и ученик находят согласие в общем предмете обсуждения. Во-вторых, собеседники отыскивают среди разных случаев то общее, что является определяющим для частностей, т. е. приходят к определению понятий. В-третьих, в ходе диалога применяется внутрен-

ний критерий истинности возникающей мысли, т. е. осуществляется проверка: согласуется ли появившаяся мысль сама с собой и с вытекающими из нее следствиями или нет. В-четвёртых, в процессе целенаправленной социализации ученик выступает не только как объект, но и как субъект образовательной деятельности в той её части, которая относится к его собственному учению. Он выступает в этом качестве в первую очередь в реальном диалоге, и это даёт ему возможность проявить свое личностное отношение к учебному материалу, к своим товарищам. Воспитанник – субъект эмоционально-ценностных отношений, возникающих в процессе межличностной коммуникации.

Следует подчеркнуть, что вполне эффективной такая работа может быть не в любом случае, а только в единстве с содержанием образования, построенным в соответствии с ориентирами, позволяющими реализовать диалог культур и как средство образовательной деятельности, и как её цель. Естественно, для ксенофобии и её проявлений даже на бытовом уровне в процессе такой работы просто нет места. Она готовит к обсуждению, обмену мнениями, а не к межличностным или межэтническим «разборкам».

Список использованных источников

1. Кон, И. С. Ксенофобия / И. С. Кон // КРУГОСВЕТ 2008 : DVD-энциклопедия ; гл. ред. А. В. Добровольский. URI : http://www.fcenter.ru
2. Кон, И. С. Междисциплнарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон. – Ростов н/Д., 2006.
3. Митрополит Кирилл. Ксенофобия – это болезнь / Митрополит Кирилл // Российская газета – Неделя. – № 4311 от 9 марта 2007 г. URL : http://www.rg.ru/2001/03/09/mitropolit.html
4. Муравьев, А. Ксенофобия: от инстинкта к идее / А. Муравьев // Отечественные записки. – 2004. – № 4 (18).
5. Эфроимсон, В. П. Родословная альтруизма / В. П. Эфроимсон // Новый мир. – 1971. – № 10.

Поступила 03.02.2010 г.

УДК 37.01
ББК 74. 200
Б 748

М. В. Богуславский
M.V. Boguslavsky

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

DEVELOPMENT OF THE VALUABLE BASES THE DOMESTIC THEORY OF EDUCATION: HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT

По мнению автора статьи, фундаментальную основу развития ценностных оснований российской теории воспитания определял архетип российской педагогической цивилизации. А динамику ценностных оснований теории воспитания во многом обусловливает смена культурно-педагогических типов. В качестве доминирующих культурно-педагогических типов (циклов) выделяются следующие: традиция, религия, отечество, общество, личность.

***Ключевые слова*:** ценностные основания, воспитание, архетип, суперэтнос, национальная образовательная политика, традиция, религия, отечество, общество, личность.

According to the author's point of view, the fundamental basis of development of the valuable bases of the Russian theory of education was defined by the archetype of the Russian pedagogical civilization. And dynamics of the valuable bases of the theory of education is caused in many respects by change of cultural-pedagogical types. As dominating cultural-pedagogical types (cycles) the following is distinguished: tradition, religion, fatherland, a society, the person.

***Key words*:** the valuable bases, education, an archetype, super ethnos, the national educational policy, tradition, religion, fatherland, a society, the person.

Дискурс ценностных оснований теории воспитания был закономерным явлением, логическим звеном развития отечественной педагогической мысли. Он пролегал от восприятия

общечеловеческих идей эпохи Просвещения (XVIII – начало XIX в.) – через овладение ценностями западноевропейской педагогики (первая половина XIX в.) – к убеждению в необходимости взаимосвязи со специфичными традициями русской школы (со второй половины XIX в.). Синтезируя взгляды ученых-педагогов в данном аспекте, можно дать следующую интерпретацию основных дефиниций исследуемой проблемы. *Общечеловеческие образовательные ценности* – базовые нравственно-интеллектуальные императивы, основывающиеся на идентичности антропологического развития человека и специфично проявляющие себя в разные исторические эпохи, так или иначе определяющие генезис образовательной деятельности в конкретных регионах мира.

Под *национальными образовательными ценностями* понималась такая аксиологическая направленность целей и содержания образования, его форм и методов, которая опосредуется природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями, обусловливающими ведущие ценности российского суперэтноса.

Наиболее значимыми аспектами данной проблематики у находившихся на альтернативных концептуальных позициях педагогов, занимавшихся теоретическими проблемами воспитания, выступали:

обоснование приоритетности общечеловеческих или национальных ценностей образования, пути их органичной взаимосвязи;

определение исходных принципов, которые могут быть положены в основу осуществления «национального образования» и «народной школы»;

установление критериев отбора содержания воспитания; обоснование форм и технологий его осуществления, соответствующих «русскому духу».

На развитии теории и практики воспитания постоянно сказывалась специфика российской цивилизации, ее протяженная евроазиатская территориальная расположенность, которой традиционно определялась важнейшая роль государства в сохранении России как единой державы. Это обусловило своеобразие российского суперэтносоциального феномена, в котором доминировала идея соборности – мистического всеединства православных независимо от их коренной национальности. Такое положение предполагало известное игнорирование и даже отчуждение национальной специфики, в том числе и в области воспитания, определяло дискомфортное восприятие всякого проявления национальной специфики как нарушения российской идентичности.

В целях сохранения государственной целостности, предупреждения центробежных тенденций в теории и практике воспитательной деятельности доминировал курс на унифицированную российскую школу, где национальную идентификацию обеспечивали две несущие основы – преподавание на русском языке и изучение Закона Божия (т. е. Православия). Поэтому в сферу государственных приоритетов не входило создание общеобразовательных национальных школ – мордовских, марийских, татарских и т. п. Причем задача сведения национальных педагогических традиций к единому знаменателю официально не ставилась. Но одновременно не допускалось и формирование автономного от Министерства народного просвещения национального воспитательного компонента, наличие которого является одним из признаков зрелости социума.

Однако оборотной стороной сугубо наднациональной образовательной политики, не предусматривающей существование педагогических субкультур воспитания различных этносов, явился отказ от создания русской национальной школы, которая не воспринималась как государственная образовательная ценность. Это, несомненно, тормозило и затрудняло процесс разработки теории педагогической аксиологии воспитания в аспекте рассматриваемых проблем.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что фундаментальную основу развития ценностных оснований российской теории воспитания определял архетип российской педагогической цивилизации. Складывание ментального ядра российской педагогической цивилизации происходило под воздействием трех доминирующих социально-воспитательных факторов – традиции славянской народной педагогики; педагогические детерминанты православия; инокультурные западноевропейские педагогические воздействия, преимущественно шведско-германского, а затем и англо-американского характера.

При этом подобное воздействие на архетип было не однопорядкового плана. Оно носило многоуровневый и иерархичный характер. Так, самую широкую часть, выступающую фунда-

ментом российской теории воспитания, представляет славянская педагогическая традиция. Над ней находится православная педагогика, действительно заложившая архетип отечественной педагогической цивилизации. Со шведско-австро-германским влиянием связано создание архетипа отечественной государственной системы образования. И наконец, более позднее англо-американское воздействие во многом определило собственно архетип технологии образовательного процесса, да и то на дискретных временных отрезках развития российской школы и педагогики.

Сложившийся архетипичный синтез в аспекте развития теории воспитания представляет собой противоречивую картину. Это идущее от *славянского мира* особое отношение к воспитательной системе крестьянской сельской школы как хранительницы социокода российской цивилизации, традиционно противопоставляемой наднациональной городской школе.

Это продуцированный от *православия* примат веры над знанием, воспитания над обучением, подчеркнуто авторитарный характер педагогических воздействий, установка на пассивный, а не активно-деятельностный характер воспитательной деятельности, на коллективные, а не индивидуальные формы воспитательного процесса. С православием же связано и неизменное мессианское подчеркивание самого передового характера советско-российских образовательных систем, настойчивое, вопреки реалиям, отведение им статуса «лучших в мире».

И как бы диаметрально противоположный данным архетипическим представлениям, идущий от *немецкой педагогики* акцент на знаниевый характер учебно-воспитательной деятельности, во многом противостоящий современной образовательной парадигме, акцентирующей внимание на социализаторской направленности воспитательного процесса, его компетентностном содержании.

Таким образом, в истории отечественной теории воспитания, равно как и в современной российской педагогике, переплетаются три архетипа: славянский, православный и западной цивилизации. Их одновременное присутствие и задает сложный, полифоничный и вариативный характер развития процессов воспитания в нашей стране, особенно на различных этапах развития.

В целом архетипом российского образовательного учреждения, детерминирующим воспитательный процесс, выступает общедоступная, бесплатная, государственная «школа учёбы» с классно-урочной системой, достаточно строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний.

О том, что архетип именно такой, свидетельствуют два обстоятельства. Первое – это то, что все инновации в сфере воспитания как раз и рассматриваются как противостоящие этому первообразу. Инновационная школа – это дифференцированное и профильное образовательное учреждение, использующее широкий спектр индивидуальных подходов, вариативных программ, с гуманной и демократичной внутренней атмосферой, активными формами обучения, использованием современных информационных технологий и платными образовательными услугами, т. е. по всем параметрам противостоящая архетипу.

Второе – именно к представленному выше первообразу «школы учебы» каждый раз откатывалась отечественная школа после осуществления очередного цикла реформ. Особенно рельефно это проявилось в 30-е годы XX века.

Другим важнейшим комплексом *архетипических представлений в сфере воспитания* является педагогическое сознание российского учительства. Здесь опять же под влиянием православия, а также более широкого комплекса геополитических и социокультурных цивилизационных факторов складывается свой круг устойчивых архетипических представлений. Среди них – имеющая в своей основе общечеловеческий Архетип Учителя, несомненная сакральная составляющая учительского труда, а также особый акцент на призвание, избранность и праведность, даже жертвенность, подвижничество и служение русского учительства, его особую миссию.

Вместе с тем среди архетипических педагогических представлений также имманентно присутствует свойственная отечественному учителю *особая консервативность, отторжение инноваций*. Негативное отношение в педагогической среде к тем, кто добивается успеха. Социально-патерналистские, а также уравнительные установки в сфере воспитания, неприятие платного образования, конкуренции в образовательной деятельности.

Представляется, что собственно сферой архетипа является воспитательная система мас-

совой школы, и поэтому она в принципе не реформируема. В данной связи ее воспитательный архетип непосредственно связан с социокодом и метальным ядром российской педагогической цивилизации. Окончательно сложившаяся в середине XIX века данная система не претерпела сущностных изменений.

Более ковкими являются архетипические представления в сфере педагогической науки и мысли в сфере воспитания, а также в воспитательной деятельности городской, преимущественно элитной школы. Здесь можно судить о наслоении нескольких архетипических педагогических представлений. Все это связано с особой судьбой российской цивилизации, претерпевшей за историю своего развития немало крутых поворотов.

Действительно в исторической динамике развития теории воспитания эти представления выглядят достаточно причудливо: греко-византийская православная педагогика «душевного строения – шведская протестантская модель «гражданского воспитания» петровской эпохи – идеи воспитания «нового человека» французско-швейцарского Просвещения, заложенные Екатериной II и в более полной мере реализованные уже при Александре I. Затем прусская модель «воспитывающего обучения», воплощенная при Николае I и германско-австрийская школа учебы, которая выступала архетипом во второй половине XIX – начале XX веков. И наконец, период советской педагогики, когда прагматические постулаты дьюистской американской педагогики, нацеленной на социальное воспитание, перемежались с аналогами традиционной немецкой школы «воспитывающего обучения» конца XIX века.

Специфика современного – российского – периода развития отечественной теории воспитания как раз и состоит в том, что педагогическое сознание включает в себя сразу все исторически сложившиеся архетипические педагогические представления. Это и создает основу для одновременного существования и реализации различных концепций воспитания, базирующихся на достаточно противоположных проявлениях коллективного бессознательного, на диаметральных универсальных моделях бессознательной психической активности, спонтанно определяющих мышление и поведение субъектов воспитательной деятельности. Но эта же ситуация одновременно и существенно затрудняет общее динамичное развитие отечественной теории воспитания.

Дело в том, что динамику ценностных оснований теории воспитания во многом обусловливает смена культурно-педагогических типов. В качестве доминирующих культурно-педагогических типов (циклов) можно выделить (положив в качестве системообразующего критерия смену в теории воспитания преобладающего идеала человека) следующие:

Традиция. Славянское общество дохристианского мира: идеал воспитания – человек, который следует традициям и ритуалам. Причем под традицией понимались все обычаи, церемонии и формы участия в институциональной жизни, совершаемые не механически, а осознанно.

Религия. Киевская и Московская Русь XI – XVII веков, где обучение и воспитание было подчинено религиозной цели. Это было вполне естественно, поскольку религия играла первостепенную роль по отношению к другим общественным явлениям. Именно христианство сформировало и консолидировало новый этнос и стало главным инструментом создания русского государства.

Отечество. Имперская Россия XVII – XIX веков главным воспитательным идеалом считала гражданина, патриота России, «слугу Отечества». Происходило ускоренное развитие светской культуры. Усиливалась идущая с предшествующего этапа воспитательная установка на полное отождествление человека с социумом, что, впрочем, не противоречило саморазвитию личности. Каждый «добровольно и радостно» должен был отдавать все силы общему делу, т. е. целому. Отождествление социальной и личностной роли породило и принцип функционирования педагогических коллективов. Лучшие из них создавали нравственно-интеллектуальный фонд, где личность учителя обогащала «соборное» своим своеобразием (профессионально-духовным богатством), усиливая, таким образом, неисчерпаемость воспитательного целого.

Общество. Во второй половине XIX – начале XX века усиливается ориентация на общественные идеалы и ценности в воспитательной деятельности. Возрастает активность учительства, что выражается в создании инновационных учебных заведений, а также в оформлении достаточно массового педагогического движения, направленного на изменение социально-воспитательных установок.

Личность. С конца 80-х годов XX века усилилась установка на личностно центрированную систему воспитательных ценностей. Это предполагало акцент на формирование самоценной личности, важности автономии индивида, воспитание у него чувства собственного достоинства.

Вместе с тем, располагая охарактеризованные выше культурно-исторические циклы в определенной исторической последовательности, необходимо учитывать следующие обстоятельства: 1) каждый новый цикл не уничтожал предыдущий, а переводил его в разряд альтернативного; 2) те циклы, которые доминировали в дальнейшем, проявлялись в более или менее явной форме уже на предшествующих этапах; 3) переход от цикла к циклу сопровождался ситуацией хаоса и был всегда бифуркационен, т. е. открывал возможность для реализации различных вариантов дальнейшего развития.

Таким образом, в целом в современном развитии теории воспитания все более актуальными становятся аксиологические проблемы. Это связано с тем, что осуществление социокультурного синтеза в российском обществе невозможно без соответствующих гуманистически направленных и ценностно ориентированных процессов в образовании.

Данное обстоятельство предполагает поиск педагогической наукой путей построения концепции и программы воспитания на основе российской социокультурной специфики, доминирующих в ней ценностей; сплочение на их базе всех субъектов педагогической деятельности. Через «мост» преобладающих у разных педагогов ценностных ориентаций (Бог, Держава, Нация, Справедливость, Свобода) потенциально возможны как переход к глобальным планетарным ценностям, так и возвращение к традиционным аксиологическим ориентирам российского воспитания. Проявляется и явная тенденция к поляризации ценностных ориентации. Все это определяет необходимость создания новой гуманистической, ценностно ориентированной концепции воспитания.

При разработке ее теоретических основ в аспекте педагогической аксиологии важно постоянно иметь в виду существенный и значимый потенциал идей и подходов, конкретных технологий реализации этих ценностей в реальном педагогическом процессе, который был накоплен и воплощен в жизнь российской теорией воспитания. Ее ведущими аксиологическими доминантами в лучших образцах являлись гуманистическая ориентация воспитательного процесса, акцентирование всей деятельности на личности ребенка; культуросообразность воспитания в соответствии с геополитическими и социокультурными факторами российской цивилизации, ее региональными особенностями; воплощение в системе образования принципа социальной справедливости; гуманитарная направленность общего образования.

В качестве конкретных средств реализации данных принципов российские педагоги подчеркивали важность приобщения воспитанников к системе ценностей, включающей богатства общечеловеческой и своей национальной культуры. Значительное место занимало формирование в воспитательной деятельности у школьников веры в созидательные возможности человека, ценностного отношения к человеческой жизни, самосознания, стремления к проектированию и осуществлению общественно значимых жизненных идеалов. При этом постоянно акцентировалось внимание на необходимости развития внутренней свободы в воспитательной деятельности, связанной с утверждением самоценности личности воспитанника, пробуждения у него чувства собственного достоинства, самоуважения на основе предоставления возможности самостоятельного выбора форм и методов познания и самовоспитания.

Охарактеризованные аксиологические постулаты получали педагогическую инструментовку в теории воспитания в следующих положениях:

формирование у питомцев целостного (синтезированного, интегративного) подхода к познанию и преобразованию окружающего мира;

осознание взаимозависимости между различными народами и государствами как частями человечества;

понимание связи высших (абстрактных) ценностей и смыслов с конкретной социальной деятельностью школьников;

неприятие идеологизации и политизации воспитательных ценностей, использования Знания и Науки в классово-партийных или великодержавно-шовинистических целях;

стимулирование у школьников стремления послужить своими знаниями и умениями людям (обществу, государству);

акцентирование внимания на формировании

у воспитанников эмоционально-нравственного отношения к знаниям («цель не оправдывает средства») с преобладанием духовно-этического фактора в их освоении и применении;

придание особого статуса гуманитарным знаниям.

Вместе с тем осуществленная характеристика аксиологических оснований педагогических направлений дает основания утверждать, что отечественным исследователям в сфере теории воспитания были присущи неоднозначные подходы к общечеловеческим образовательным ценностям: от их признания как вечных и мировых, но специфично воспринимаемых и опредмечиваемых в традициях различных народов до полного отрицания (в силу цивилизационной специфики) самой возможности выработки подобных ценностей. Соответственно в качестве реальной базы для воспитательной деятельности признавалась лишь опора на национальные социокультурные традиции.

Российскими педагогами – выразителями общечеловеческих образовательных ценностей в сфере воспитания – обосновывались такие аксиологические дефиниции, как Знание, Просвещение, Наука и Наследие в сфере Культуры. Подчеркивалось, что они носят *трансцендентный* характер, присущий всем народам, но не выражены у них сколько-нибудь одинаковым образом и в равной степени. Данные ценности опредмечивались в конкретных воспитательных концепциях в следующих категориях: истинное и неистинное знание; нравственная и безнравственная наука; справедливое, общедоступное и дискриминационное просвещение; качественное и некачественное образование; открытый доступ к возможности творческого использования культурного наследия и жесткая закрытость определенных пластов отечественной и мировой культуры, их заидеологизированность.

Такая трактовка придавала образовательным ценностям не только трансцендентный, но и *конвенционный* характер, что способствовало объединению и одновременно дифференциации субъектов российского воспитательного процесса в основном по таким позициям: применение науки во благо человечеству; сохранение и развитие культурного наследия; обеспечение общедоступности среднего образования для подрастающих поколений.

Поступила 26.01.2010 г.

УДК 375. 01
ББК 74. 589
Б 484

Е. В. Бережнова
E. V. Berezhnova

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

AXIOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH

В данной статье говорится о проблеме парадигмальных изменений в специальной науке об образовании – педагогике, которые, естественно, оказывают влияние на логику и структуру исследовательской работы в этой сфере. Выделяется ценностный аспект исследования, а оценка объекта изучения с его помощью позиционируется как необходимое методологическое условие в педагогике.

***Ключевые слова*:** ценность, исследование, педагогика, оценка.

In the given article it is told about the problem of paradigm changes in a special science about education – pedagogy, which, naturally, influence logic and structure of research work in this sphere. The valuable aspect of research is underlined, and the estimation of object under study with its help is positioned as a necessary methodological condition in pedagogy.

***Key words*:** value, research, pedagogy, assessment.

Характерный для науки нашего времени переход к третьему этапу развития научной рациональности – от классического к неклассическому и от него – к постнеклассическому

[9, с. 619 – 636] не мог оставить в стороне педагогику как научную дисциплину. В нашем сообщении рассматриваются наиболее отчетливые признаки этого перехода – направления и способы реализации аксиологического (ценностного) подхода в педагогических исследованиях.

Понятие ценности столь же важно для эпистемологии и методологии науки, как и понятие истины. Современная эпистемология – и в последние десятилетия это особенно заметно – все более фокусирует свое внимание на деятельностных, следовательно, на ценностных аспектах научного познания. Становится все более очевидным, что, вопреки сложившимся представлениям, знание не сводимо к истине и включает также ценности. Знать – значит иметь понятие не только о том, что **есть**, но и о том, что **должно быть**.

Ценности – неотъемлемый элемент всякой деятельности, в каких бы формах она ни протекала. Научное познание как особый вид деятельности также не может осуществляться вне сферы ценностей.

Естественные науки в той или иной степени отражают систему ценностей, поскольку понимание природы содержит оценки ее явлений с точки зрения того, что должно в ней происходить, т. е. с позиций устоявшихся, опирающихся на прошлый опыт представлений о «нормальном», или «естественном», ходе вещей.

Однако особое значение имеет сфера ценностей для социальных наук, которые, подобно этике, политической экономии, теории права и т. д., ставят своей непосредственной задачей обоснование и утверждение определенных ценностей, которые фиксируются в виде социальных норм.

Изучение тех или иных сложных объектов в настоящее время следует рассматривать на этапе **описания** (то, что фиксируется, истинное положение вещей); на этапе **оценки** (сопоставление с существующими ценностями); на этапе **норм** (предписание к действиям – что делать? как делать?).

В прикладном педагогическом исследовании выделение аксиологического аспекта – непременное условие его эффективного осуществления. Оценка теоретической модели на основе аксиологического аспекта ориентирует исследователя в построении нормативной модели. Однако об этом многие педагоги-исследователи не догадываются. Лишь некоторые из них, чаще всего интуитивно, выстраивая последовательные этапы исследования, делают попытки составления оценочной модели.

В некоторых исследованиях неявное, интуитивное осознание такой логики работы приводит к выделению теоретической, оценочной и нормативной моделей. Так, в тексте Л. А. Байковой они имеют несколько другие названия: концептуальная, аксиологическая и структурно-иерархическая модели [1]. В своей работе этот автор придает большое значение оценочной модели, неправомерно, на наш взгляд, распространяя то, что характерно именно для нее, на область построения теоретической модели: «Первоосновой целенаправленного процесса преобразования педагогической системы школы является аксиологическая модель, которая представляет собой совокупность гуманистических ценностей…» [1, с. 27].

Верно, что гуманизация образования должна быть первоосновой, главным принципом в построении современного образования. Но аксиологическая модель в контексте педагогического исследования – нечто иное. Ее построению должно предшествовать построение теоретической модели (по терминологии Л. А. Байковой – концептуальной) модели. Фактически первоосновой для исследования этого автора является не аксиологическая модель, а теоретическая, создаваемая на основе антропоцентрической идеи трансцедентного развития человека, учета таких объективно существующих факторов, как самоопределение человека, идеи субъект-субъектного взаимодействия и т. п. И лишь после теоретической следует аксиологическая модель, на основе которой «…через ее детализацию и конкретизацию воспитательными ценностями педагогического коллектива, создающего эту модель» [1, с. 20] и осуществляется преобразование педагогической системы школы.

Опытно-экспериментальная работа автора была направлена на проверку эффективности нормативной модели (по терминологии Л. А. Байковой – структурно-иерархической) и подтвердила, что переход образовательного учреждения к функционированию на гуманистических принципах должен осуществляться целенаправленно и целостно сразу на трех уровнях. По мнению Л. А. Байковой, гуманизация содержания целостного педагогического процесса является эффективным средством лишь при изменении позиции учителя и ученика. Этот вы-

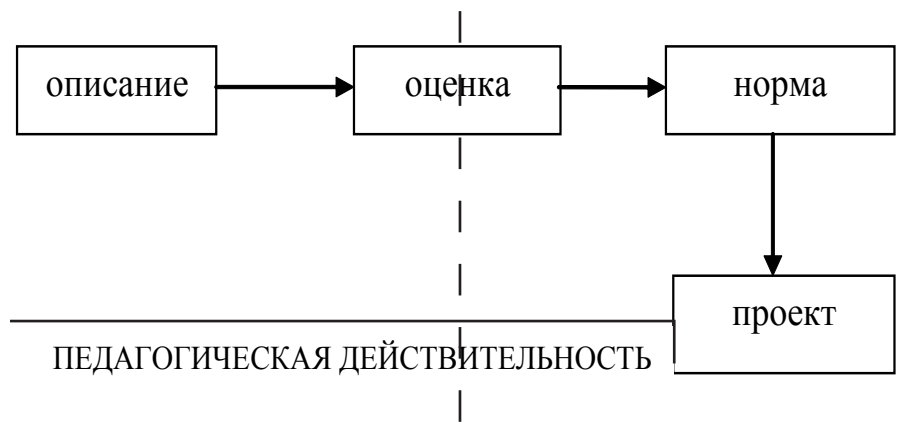
вод основывается на созданной автором в ходе опытной работы системе педагогической подготовки и совершенствования учителей.

На этом примере можно проследить реальную последовательность этапов исследования в соответствии с его логикой: а) первооснова – общая установка (имеющая аксиологический аспект, но не тождественная аксиологической модели); б) теоретическая (концептуальная) модель; аксиологическая модель; нормативная (структурно-иерархическая) модель [1].

На основе вышеизложенного можно схематически представить последовательность этапов прикладного педагогического исследования.

Схема 1

Основные этапы прикладного педагогического исследования



Таким образом, можно утверждать: выделение ценностного аспекта исследования и оценка объекта изучения с его помощью становится необходимым методологическим условием в педагогике.

Однако проблема появления норм и способов их обоснования не совсем четко представлена в педагогике, а также в философии, этике, юриспруденции и других отраслях знаний.

Впервые Юм в «Трактате» начал разговор о невозможности логического перехода от фактических утверждений к утверждениям долженствования.

Не останавливаясь на исследованиях, посвященных этой проблеме, отметим следующее: с современных позиций очевидно, что связь оценок и норм не является логической. Отличие норм от оценок имеет социальную природу. «Это не означает, – пишет В. И. Курбатов, – что нормы и оценки вообще никак не связаны. Напротив, связи их многообразны и тесны, хотя и не носят характера логического вывода» [6, с. 319 – 320].

Отмечается, что в определении специфики оценки господствуют две крайности. С одной стороны, оценка отождествляется с эмоцией и предполагает сугубо психофизиологическую основу. А с другой – она представляется лишь как социальное явление, и ее функция сводится к чисто внешнему сравнению, выбору, а также способу определения и выражения ценности. О. М. Бакурадзе писал, что ценность всегда высказывается в оценке, и нет другой формы для ее выражения. На самом же деле, – считает Г. П. Выжлецов, – оценка представляет собой не одну из двух крайностей – чувство или суждение, а связующее звено между ними. Именно оценка связывает человека не только с окружающей природной и социальной средой, но и непосредственно с другими людьми, вводя его в мир общечеловеческих ценностей как ядро культуры, и в этом ее главная социокультурная функция [3, с. 38 – 39].

Оценка имеет сложную структуру, в которую входят:

оценочное отношение как эмоционально переживаемое соотнесение объективных свойств и явлений с основанием материальной или духовной потребности субъекта (индивида или общности);

оценочное суждение (понятие) как логическая форма осознания и фиксации результата оценочного отношения.

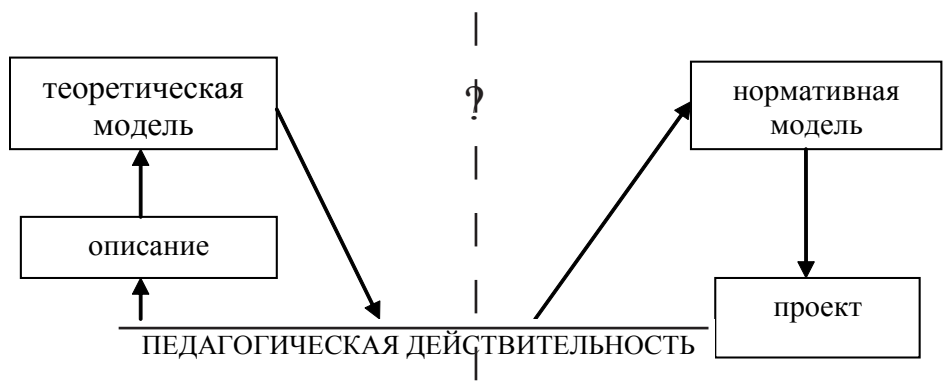
Таким образом, оценка как аксиологическая категория представляет собой единство оценочного отношения (оценка-процесс) и оценочного суждения (оценка-результат). В таком понимании оценка как определение положительной или отрицательной значимости объекта для субъекта и входит в структуру ценности как ее первая ступень и основание [3, с. 50 – 51].

Вопрос о том, как проявляются связи между нормами и оценками, остается открытым.

В педагогике В. В. Краевским было высказано суждение о том, что эта связь осуществляется через обращение к практике (см. схема 2).

Схема 2

Обращение к практике в контексте педагогического исследования



Но каким образом? Существует точка зрения, которая представляет деонтическую модальность как особую разновидность аксиологической. Аксиологическая, или оценочная, модальность высказывания – это характеристика высказывания с точки зрения определенной системы ценностей [8, с. 170]. Этот тип высказываний предшествует нормативным.

Педагогические исследования (и фундаментальные, и особенно прикладные) имеют целью выработку различных норм, которые способствовали бы преобразованию педагогической практики в лучшую сторону. В связи с этим возникает вопрос: как происходит обоснование педагогических норм в такого рода исследованиях?

Существуют разные способы аргументации: эмпирический, теоретический и контекстуальный. Эти способы используются для аргументации как описательных, так и оценочных утверждений. Но существуют различия в их применении для разного типа высказываний. Обратим внимание на эти различия.

«*Эмпирическая аргументация* – это аргументация, неотъемлемым элементом которой является ссылка на опыт, на эмпирические данные» [5, с. 27]. Эмпирические данные могут использоваться в ходе аргументации в качестве примеров и иллюстраций. Выступая в качестве примера, факт или частный случай делает возможным обобщение; в качестве иллюстрации он подкрепляет уже установленное общее положение. Эмпирическая аргументация применима только для описательных утверждений.

Оценочные утверждения, в отличие от описательных, не могут поддерживаться ссылками на то, что дано в непосредственном опыте. Вместе с тем имеются также способы обоснования оценок, которые в определенном смысле аналогичны способам обоснования описаний и которые поэтому можно назвать квазиэмпирическими.

К квазиэмпирическим способам обоснования оценок относятся различные индуктивные рассуждения, среди посылок которых имеются оценки и заключения которых также являются оценкой. Это неполная индукция аналогия, ссылка на образец, целевое подтверждение и другие.

Теоретическая аргументация в поддержку оценочных утверждений, в том числе норм, во многом параллельна теоретическому обоснованию описательных утверждений: почти все способы аргументации, применимые к описаниям, могут использоваться также для обоснования оценок.

В зависимости от того на какую аудиторию распространяется воздействие аргументации, все способы аргументации можно разделить на универсальные и контекстуальные. Универсальная аргументация применима в любой аудитории, и к ней относятся способы указанные выше. *Контекстуальные способы аргументации* охватывают аргументы к традиции и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу.

Граница между универсальной и контекстуальной аргументацией относительна. Способы аргументации, являющиеся на первый взгляд универсально приложимыми, могут оказаться неэффективными в конкретной аудитории. И наоборот, некоторые контекстуальные аргументы, подобные аргументам к традиции и интуиции, могут казаться убедительными едва ли не в любой аудитории.

Нами построена основанная на представлениях классической и неклассической логики [5] и современной методологии педагогики модель аргументации в прикладном педагогическом исследовании. С ее помощью осуществлялся поиск ответов на следующие вопросы. Каковы различия в аргументации теоретической и нормативной моделей? Есть ли связь между приемами аргументации теоретической модели, нормативной модели и способом перехода от одной к другой? Какие способы перехода от изучения объекта к его преобразованию существуют? Влияет ли характер перехода от теоретической модели к нормативной на выбор приемов обоснования последней?

Не останавливаясь подробно на результатах [2], обратимся к выводам. Аргументы, существующие в современной классической и неклассической логике, применяются и в педагогике, но имеют свою специфику. Ценности исследователя определяют сочетание тех или иных аргументов для обоснования различных моделей. Характер построения теоретической модели и выбор аргументов для обоснования определяет способ ее оценки и общие ориентиры в построении и аргументации нормативной модели (см. схема 3).

Момент перехода от теоретической модели к нормативной для всех исследований очень сложен. Для более пытливых, заинтересованных в успехе исследователей он реализуется в дополнительной работе, в интуитивном движе-

нии к верному решению. При этом они не осознают, что осуществили переход. Другие (таких большинство) как бы «перескакивают» от науки к практике, даже не осознавая связанных с этим переходом трудностей. Их трудно упрекнуть в этом, поскольку они следуют общепринятой традиции, закрепленной в этапах исследования в 70-е годы XX века.

Известно из деонтической логики о «принципе Юма». Как уже говорилось, ученый утверждает, что нет логического перехода от «is» (сущего) к «ought» (должному).

Схема 3

Способы аргументации в педагогическом исследовании

ДВИЖЕНИЕ К МЫСЛИ ОТ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ	ОПИСАНИЕ (*истина*)	ОЦЕНКА (*ценности*)	ДВИЖЕНИЕ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ОТ МЫСЛИ
	КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ АРГУМЕНТЫ		
	ТРАДИЦИЯ ЗДРАВЫЙ СМЫСЛ (двойственные, описательно-оценочные) (опора на прошлое, проект будущего)		
	аргумент к авторитету, интуиция, вера	аргумент к авторитету, интуиция, вера, вкус, аргумент к моде	
	ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ (опора на общие логические законы)		
	дедуктивное обоснование, системное обоснование, методологическая аргументация, условие совместимости,	Учет специфических логических законов, принципов, положений, раскрывающих смысл слов «лучше», «хуже», «равноценно» и указывающих правила их употребления, дедуктивное обоснование, системное обоснование, методологическая аргументация, условие совместимости	
	ЭМПИРИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ	КВАЗИЭМПИРИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ	
	иллюстрации, примеры	целевое обоснование, ссылка на образец, аналогия, неполная индукция	
	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ		

Если принять утверждение, что этот переход в педагогике осуществляется через обращение к практике, возникает необходимость показать, как именно это происходит.

Анализ авторефератов, диссертаций, монографий, учебных пособий, проведенный нами в поисках ответа, позволил выдвинуть следующие предположения:

– в процессе перехода от теоретической модели к нормативной действительно происходит обращение к практике;

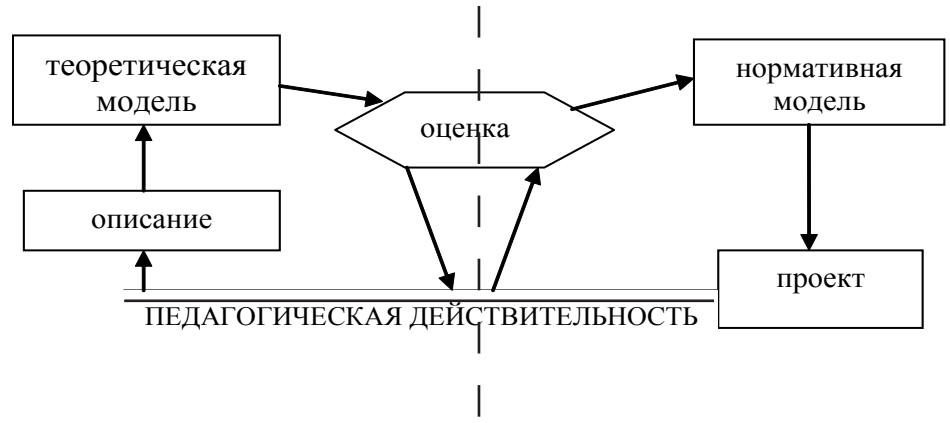
– обращение к практике осуществляется с целью оценки теоретической модели и ее корректировки;

– оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели.

Процедура оценивания теоретической модели – средство интеграции эмоционального и рационального, соединяющее личностное отношение и суждение, позволяющее дать оценку теории с позиции практики и вводящее человека в мир общечеловеческих ценностей. Ее осуществление открывает возможности объективации субъективного аспекта прикладного исследования и введения его в рационально-логический контекст.

Схема 4

Место оценки в структуре педагогического исследования



В оценочной модели находит отражение процедура оценивания, которая состоит из трех этапов:

выделение аксиологического аспекта изучаемого объекта;

сопоставление теоретической модели с аксиологическими нормами путем обращения к практике;

формулирование вывода в форме нормативного знания.

Проверка этого предположения выявила четыре способа перехода от теоретической модели к нормативной.

Первый способ – *оценка теоретической модели в специальном эмпирическом исследовании* (например, докторское диссертационное исследование С. Д. Полякова «Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания», Ульяновск, 1993). Автор работы сначала построил (в первом приближении) теоретическую модель инновационных процессов в сфере воспитания, далее он определил возможности использования этой модели для анализа конкретной воспитательной инновации – «методики коллективного творческого воспитания». По мнению самого С. Д. Полякова, на этом этапе исследование носило в основном характер качественного описания инновационных процессов. Это, с одной стороны, позволило охватить широкий круг яв-

лений, но, с другой – делало его несколько поверхностным. Углубление изучения инновационных процессов в воспитательной сфере требовало перехода к количественному описанию изучаемых феноменов педагогической действительности, т. е. проведения эмпирических исследований. Автор провел два таких исследования, изучая распространенность коммунарской методики (известность, источники первоначальной информации о ней по регионам, знание основных идей, мнение учителей о ее эффективности) и выявляя механизмы принятия – непринятия ее воспитателями.

Итоги эмпирических исследований показали, что установки воспитателей на совместную творческую деятельность располагают к использованию указанной методики; что эти установки согласуются с желанием осуществлять личностный подход в воспитании; что довольно широко распространен феномен неадекватной самооценки педагогов как воспитателей; что одним из факторов, определяющих использование – неиспользование воспитателями коммунарской методики, является экстернальность – интернальность педагогов в профессиональной сфере.

Именно эта оценка позволила определить направления деятельности: инновационное обучение воспитателей; консультирование педагогов в создании нововведенческого процесса в различных учебных заведениях, что и стало основой нормативной модели. Кроме того, оценка выявила и основные аргументы для нормативной модели (результаты собственной опытной работы, образец, результаты работы педагогов).

Второй способ – *оценка теоретической модели с целью согласования ее элементов и корректировки на основе фактов действительности.* (например, кандидатское диссертационное исследование Д. В. Григорьева «Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни», М., 2000).

О. С. Газман определял педагогическую поддержку как особую сферу образования. Д. В. Григорьев не согласился с такой позицией, поскольку она чревата, по его мнению, крайне опасным разделением педагогов на «педагогов должного» и «педагогов свободы». Он убежден, что преодолением указанного противоречия является признание педагогической поддержки деятельностной стратегией воспитания подростков и юношества [4, с. 91 – 92].

Эта убежденность автора была основана на учете педагогической практики некоторых школ с гуманистическими воспитательными системами и анализе свыше ста описаний воспитательных систем. Такая оценка позволила Д. В. Григорьеву утверждать, что педагогическая поддержка может быть частью гуманистической воспитательной системы. Включение нового элемента в известную концепцию и согласование ее элементов с новым (педагогической поддержкой) требовало и новых способов деятельности педагогов, новых средств воспитания. Это составило основное содержание нормативной модели и основных способов ее аргументации (опытная работа, образец, ссылка на авторитет, результаты деятельности учащихся).

Третий способ – *оценка теоретической модели с использованием традиций* (например, кандидатское диссертационное исследование В. И. Семенова «Особенности становления и развития воспитательной системы сельской малочисленной школы», М., 1998).

В. И. Семенов отмечает, что обращение к тверскому опыту и идеям, рожденным в его рамках, не случайно. Практика воспитания в сельской малочисленной школе Тверской области основывается на богатом историческом, культурном и педагогическом потенциале Тверского края. В Тверской губернии конца XIX века автор выделяет два центра педагогической мысли, оказавших в последующие годы влияние на развитие образования в сельской местности. Одним центром стала тверская земская учительская школа П. П. Максимовича, другим – школы, основанные С. А. Рачинским. Ученый высоко оценивает деятельность этих центров и указывает на недостаточную изученность воспитательной деятельности Рачинского, а именно она, по мнению В. И. Семенова, является ключом к пониманию его педагогической системы и современного опыта работы сельской малочисленной школы. Такая предварительная оценка определяет дальнейшие шаги исследователя. Он характеризует модель школы Рачинского, а далее выявляет возможности ее использования в современной сельской школе. Эти возможности проявились в ходе психолого-педагогической и теоретико-методической работы в коллективе Кореничeнской школы на этапе становления воспитательной системы. На основе общих положений теории воспитательной системы и результатов эксперимента у педагогов сформировалось общее представление о воспитательной системе

малочисленной сельской школы. Эксперименты показали, что системообразующим видом деятельности педагогов может стать историческое и литературное краеведение и широкое использование воспитательных возможностей внешней среды. Анализ прошлого позволил отчасти прогнозировать будущее. Обогащение концепции воспитательных систем традициями воспитания в тверском крае позволило обозначить основы нормативной модели современной сельской малочисленной школы и основные аргументы в ее поддержку (опытная работа, традиция, результаты деятельности учащихся).

Четвертый способ – *оценка теоретической модели с использованием аналогии в становлении зарубежных образовательных систем* (например, докторское диссертационное исследование Т. М. Ковалевой «Теоретические основы становления инновационной школы», М., 2000).

Автор исследования практически оценивает каждый шаг в построении теоретической модели инновационной школы и сопоставляет ее с процессом становления альтернативных образовательных систем на Западе. Чаще всего это обращение к системам М. Монтессори и Р. Штейнера. Акцентируется внимание на динамике становления альтернативного движения в образовании на протяжении XX века, на традициях свободного воспитания, на замысле Вальдорфской школы, методике преподавания в ней и т. д. Ученый считает возможным сделать вывод о том, что у каждой инновационной школы есть перспектива стать альтернативной, если будет разработана принципиально новая образовательная модель. Именно так, по мнению Т. М. Ковалевой, в свое время оформлялись и становились культурными образовательными системами некогда инновационные школы С. Френе, М. Монтессори, Р. Штейнера. Оценка явно положительная, что и задавало ориентиры в нормативной модели, куда встраивались элементы педагогических систем Р. Штейнера, М. Монтессори, Л. Толстого. Это и определило основные аргументы для предложенной модели (аналогия, образец, опытная работа, результаты деятельности учащихся).

В соответствии с задачей – выявить возможные пути перехода от объекта изучения к его преобразованию в одном определенном типе (прикладном) педагогического исследования – выявлены четыре способа, составляющие систему ориентиров для исследователей. В некоторых диссертациях трудно установить способ перехода из-за явных ошибок в построении теоретической модели. Ее назначение давать представление о существующем положении вещей, исходить из реальности. Но порой исследователь уже в первой части, описывая объект, указывает нормы, употребляет слова «должен», «должно». Использование высказываний, не соответствующих моделям, нарушение последовательности в формировании теоретических представлений приводит к тому, что предлагаемые нормы оказываются недостаточно обоснованными. Кроме того, опытная работа изолируется от общего контекста научного обоснования. Такие недочеты характерны как для кандидатских, так и для докторских исследований. Они обусловлены тем, что автор:

начинает сразу анализировать нормативные материалы (учебники, программы) и тут же предлагает некоторые действия, т. е. переходит в план долженствования;

приводит вместо примеров образцы, а в них содержится элемент оценки, который провоцирует на долженствование;

не различает моменты проведения исследования и изложения его результатов в текстах диссертаций, авторефератов, монографий.

Таким образом, существуют разные способы перехода от теоретической модели к нормативной. Этот способ зависит от оценки теоретической модели, которая осуществляется путем обращения к практике. Знание способов перехода от теоретической модели к нормативной, а также приемов их обоснования является необходимым условием эффективного осуществления прикладного педагогического исследования и его влияния на педагогическую практику.

Вышеизложенное отчасти может быть ответом на вопрос, который обсуждается учеными на протяжении столетий: свободна ли наука от ценностей? Мы утверждаем: наука не свободна от ценностей и педагогика в том числе. Такое утверждение подвергает сомнению объективность научных педагогических знаний. Как быть?

В своей работе Х. Лейси обращает внимание на различные виды ценностей и указывает, что когнитивные ценности отличимы и отграничены от других ценностей [9]. Проводя различие между формами принятия стратегии и теории, Лейси считает, что принятие стратегии связано с социальными ценностями, а теории – с когни-

тивными. Возможно, этим и объясняется противоречие. В науке функционирует, по существу, одна материалистическая стратегия. Практически на всех оказывает влияние идеал научности естествознания, который исключает влияние субъекта, а значит, и его ценностей на результат исследования. В связи с этим немногие исследователи, для которых когнитивной ценностью являются гуманизм, так робко и нешироко представлены в научном сообществе. Кроме того, им приходится выдерживать удары со стороны критиков, иногда беспощадные.

Список использованных источников

1. Байкова, Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : автореф. дис. … докт. пед. наук / Л. А. Байкова. – М., 2001.

2. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9.

3. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб., 1996.

4. Григорьев, Д. В. Педагогическая поддержка поиска старшеклассниками ценностных смыслов жизни : дис. … канд. пед. наук / Д. В. Григорьев. – М., 2000.

5. Ивин, А. А. Основы теории аргументации / А. А. Ивин. – М., 1997.

6. Курбатов, В. И. Логика. Систематический курс / В. И. Курбатов. – Ростов н/Д., 2001.

7. Лейси, Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Х. Лейси. – М. : Логос, 2001.

8. Логика / под общ. ред. В. Ф. Беркова. – Минск, 2001.

9. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М., 2003.

Поступила 03.02.2010 г.

УДК 378
ББК 74.580
О 741

П. Н. Осипов
P. N. Osipov

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ *

UPBRINGING POTENTIAL OF ENGINEERING EDUCATION

Основываясь на том, что обучение и воспитание – две стороны единого процесса, автор акцентирует внимание на необходимости выявления и реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин (профессиональных, гуманитарных и социально-экономических) в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

***Ключевые слова*:** студент, инженер, обучение, воспитание, профессиональная подготовка, воспитательный потенциал.

Based on the idea that training and upbringing are two sides of a single process the author pays attention to the necessity to reveal and realize the upbringing potential of academic subjects (professional, arts and socio-economical) in the process of professional training of future engineers.

***Key words*:** student, future engineer, education, upbringing, professional training, upbringing potential.

Если обратиться к известному варианту Е. А. Климова о пяти профессиональных сферах, то станет очевидно, что профессию инженера, строго говоря, трудно отнести только к одной из них – «человек – техника», инженеру приходится иметь дело с различными системами: и «человек – природа», и «человек – знак», и особенно – «человек – человек». Причем для структуры инженерной и профессионально-педагогической деятельности характерны общие функции: гностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативная, диагностическая [2, с. 43 – 46; 411 – 414].

Для того чтобы управлять людьми, инженеру недостаточно сформулировать цели и задачи производственного коллектива и отдельного работника, правильно спланировать ход произ-

* Статья подготовлена в рамках НИР № 012009614470 АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы»

водства. Необходимо ещё найти эффективные формы и методы приобщения людей к достижению этих целей и задач. Эффективное управление производственным коллективом возможно лишь при постоянном осуществлении руководителем педагогических функций на всех стадиях управленческой деятельности. Потому так важно, чтобы руководители производства на любом участке учитывали социальные и воспитательные аспекты, приобретали и совершенствовали умения и навыки организаторов и воспитателей производственных коллективов.

Всё это позволяет говорить о целесообразности выделения в структуре инженерной деятельности самостоятельной ***педагогической, или*** *воспитательной, функции.* Её институционализация будет способствовать закреплению важности и необходимости решения инженером не только сугубо производственных, технических, но и социальных, воспитательных задач [4].

В связи с этим возникает вполне закономерный вопрос: где, когда и как будущий инженер может и должен овладеть необходимыми ему для работы с людьми знаниями и умениями? С сожалением приходится констатировать непродуманность и ошибочность существенного (почти в два раза) сокращения часов, выделяемых на психолого-педагогическую подготовку в инженерном вузе. Что же делать? Как обеспечить готовность будущего инженера к решению воспитательных задач?

Любое обучение носит воспитывающий характер, ибо в его процессе преподаватель, решая образовательные задачи, сознательно ставит и реализует цели воспитания. Сегодня архиважно, чтобы каждый преподаватель избрал в качестве ориентира *модель воспитывающего образования*, это будет отвечать требованиям современности. Поэтому долг каждого преподавателя, прежде всего, выявлять и использовать воспитательный потенциал учебных дисциплин. На это ориентирует Концепция модернизации российского образования и известное Письмо Министерства образования и науки [3].

В последнее время усилению воспитательного потенциала учебных дисциплин, его влиянию на качество образования стало уделяться более пристальное внимание [3; 5; 6; 7]. Особенно это характерно для педагогических дисциплин, которые уже сами по себе носят воспитывающий характер. Однако по изложенной выше причине это более актуально для инженерных специальностей, для технических вузов.

Воспитательный потенциал учебных дисциплин – это комплекс возможностей, заложенных в их содержании и способствующих профессиональному и личностному становлению и самоопределению студентов.

Выявляя и реализуя воспитательный потенциал учебных дисциплин, преподаватель тем самым реализует ряд функций:

– *диагностическую* – выявление воспитательных возможностей учебных дисциплин;

– *проектировочную* – выявление воспитательного потенциала учебных дисциплин есть основа проектирования воспитательного компонента профессиональной подготовки;

– *организаторскую* – обеспечение содержательной и организационно-деятельностной составляющих процесса профессиональной подготовки;

– *личностно развивающую* – способствование развитию студента как личности и личностному саморазвитию.

Обучение и воспитание трансформируют социальный опыт, включающий знания, способы осуществления деятельности, эмоционально-ценностные отношения. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат единой цели – целостному развитию личности будущего специалиста.

Воспитательный потенциал образования реализуется через воспитательное влияние содержания предметов, поскольку в них излагаются знания, обобщенный опыт людей, а воспитание есть не что иное, как усвоение этого опыта. Обучение, организуя и стимулируя познавательный процесс, способствует формированию мировоззрения.

Усвоенные знания – представления и идеи, подтверждаясь личной практикой студентов, становятся их убеждениями, стойкими взглядами, позволяющими принимать самостоятельные решения, осуществлять выбор нужной линии поведения в конкретных жизненных и/или производственных ситуациях.

Воспитательное воздействие учебных дисциплин осуществляется по трем основным направлениям: формирование положительных качеств личности, положительного отношения к изучаемым дисциплинам и развитие интереса к избранной специальности. Основывается оно на познавательном интересе студентов, в структуре которого выделяются познавательный, эмоцио-

нальный и волевой компоненты: познавательный обусловлен стремлением студента глубже узнать о содержании профессиональной деятельности; эмоциональный характеризует отношение к определенному роду деятельности как положительно устойчивое, длительное; волевой предполагает уверенность при преодолении трудностей при овладении профессией.

Анализ практики показывает, что, к сожалению, недостаточно внимания уделяется воспитательному потенциалу учебного процесса, между тем его реализация повышает эффективность воспитания [3]. Отсюда задача – усиление воспитывающей функции учебных дисциплин.

Выявляя и реализуя в процессе преподавания воспитательный потенциал учебных дисциплин, преподавателю вуза целесообразно руководствоваться рядом общих принципов. Рассмотрим некоторые из них.

Принцип соответствия целям, структуре и содержанию профессиональной подготовки, который требует от преподавателей вуза определения целевой направленности каждой учебной дисциплины, раздела, темы и исключения всего, что не способствует осознанию личностной и социальной значимости получаемой студентами профессии.

Принцип профессиональной направленности. Под профессиональной направленностью понимается целостная характеристика личности будущего специалиста, которая складывается в процессе формирования у него определенных профессионально необходимых качеств и мотивов профессиональной деятельности на основе перехода социальных и профессиональных требований в систему ценностных ориентаций активной личности.

Профессиональная направленность обучения реализуется следующими путями:

– усиление связи обучения с жизнью, теории с практикой;

– установление межпредметных связей внутри дисциплин различных циклов с учётом осваиваемой профессии;

– включение студентов в общественную деятельность производственных коллективов, формирование их профессионального менталитета;

– изучение передового, в том числе зарубежного, опыта.

Принцип социальной направленности. Какой бы профессии ни обучался студент, руководствоваться надо тем, что воспитываем мы, прежде всего, человека, профессиональное становление которого, достижение им мастерства зависит от его общей культуры. Общепризнанно, что теоретические знания у выпускников наших вузов хорошие, но если нет проблем со знаниями, тогда почему же мы не можем производить конкурентоспособную продукцию? Причины здесь не столько дидактические, сколько воспитательные. Выпускники наших учебных заведений могут, но не всегда качественно выполняют порученную им работу. Важно формирование добросовестного отношения к труду, в вузе – к учебному, в дальнейшем – к производственному.

Принцип гуманитарной направленности. Его реализация предусматривает сочетание уважения, внимания, доброжелательности с разумной требовательностью к студентам, их добровольное включение в деятельность, опору на положительное в каждом из них.

При организации учебного процесса необходимо добиваться *единства обучения, воспитания, развития*. Эффективность решения воспитательных задач зависит от целенаправленного отбора содержания учебного материала, предоставляющего студентам образцы подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма, также от профессионализма педагога.

Принцип целостности – способность обеспечить единство когнитивного, эмоционально-ценностного и действенно-практического компонентов воспитания.

Главное в воспитании в процессе изучения профессиональных дисциплин – формирование у студентов кроме общечеловеческих ценностей понятия ценности профессионала высокого класса, конкурентоспособного и мобильного. Этому способствуют:

– ориентация на профессиональный успех и формирование у выпускника позиции активного игрока на рынке труда путем развития познавательного и профессионального интересов;

– развитие способности студентов к самоопределению, саморазвитию и самореализации через пространство социального партнерства, согласованного взаимодействия студентов и преподавателей;

– развитие целеустремленности, самостоятельности, ответственности перед собой и другими через деловое и профессиональное общение;

– формирование активной гражданской позиции через правовое поведение;

– формирование культуры общения.

В ходе изучения профессиональных дисциплин важно научить студентов:

– ориентироваться в современной социально-экономической ситуации в стране и иметь представление о перспективах ее изменения и развития, что позволит им строить свои профессиональные и личностные перспективы;

– осознавать ценности труда;

– предвидеть возможности и перспективы своего общего развития, перспективы и пути профессиональной деятельности (карьеры);

– видеть возможные препятствия, в том числе и внутренние, на пути достижения целей и пути их преодоления;

– осознавать необходимость непрерывного профессионального образования;

– находить резервные варианты профессионального и личностного самоопределения, обеспечить себе социальную самозащищенность.

Особым потенциалом в духовно-нравственном воспитании личности, развитии её моральных качеств, гражданского сознания, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, эстетической культуры обладает *социально-гуманитарное образование*. В процессе его реализации надо учитывать возможности формирования гуманистического мировоззрения студентов, этической культуры, способности к межличностному и межкультурному диалогу. Предметы этого цикла дают студентам образцы нравственного поведения, духовной культуры личности, расширяют их позитивный социальный опыт.

Осваивая *общественные науки*, студенты получают разнообразную информацию, которая обогащает их знания о человеке, об основных этапах истории человечества, о закономерностях исторического развития России, об основных областях общественной жизни. Дисциплины этого цикла помогают осмыслить опыт взаимодействия людей в настоящем и прошлом, ценности демократического общества, важнейших качеств личности: толерантности, гражданской позиции, патриотизма.

Воспитательный потенциал *обществоведческих дисциплин* связан с задачами социальной адаптации студентов, с воспитанием у них социальной мобильности в быстро меняющихся жизненных условиях в процессе освоения социальных ролей, проигрываемых в процессе обучения. Наиболее полному решению задач воспитания способствует осуществление собственной гражданской позиции. Необходимо более активно привлекать студентов к деятельности органов студенческого самоуправления, к участию в политических дискуссиях, к взаимодействию с молодёжными общественными объединениями и организациями гуманистической направленности, различными социальными институтами и государственными учреждениями.

Одна из составляющих общей культуры человека – его *физическая культура*, она во многом определяет отношение студентов к учёбе, поведение в быту, в общении. Участие студентов в разнообразных спортивных объединениях, секциях, создание необходимых условий для занятий спортом – один из способов профилактики наркомании, алкоголизма, табакокурения и правонарушений среди молодёжи.

Особое внимание сегодня необходимо уделять внедрению в практику здоровьесберегающих технологий, пропаганде здорового образа жизни. Занятия физической культурой и спортом – эффективное средство решения задач нравственного и патриотического воспитания.

Таким образом, содержание современных учебных программ обладает значительным воспитательным потенциалом. Его реализация зависит от организации воспитывающей среды, содержания и форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Поэтому сегодня каждый преподаватель вуза призван выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей и предметов.

Одним из направлений реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин является развитие личных отношений участников (субъектов) учебно-воспитательного процесса – студентов и преподавателей. Решающее значение в этом принадлежит личному мастерству педагога, который призван учить тому, чем хорошо владеет сам.

Реализация воспитательного потенциала образовательного процесса позволит создать в вузе благоприятную воспитывающую среду, целостную воспитательную систему и качественно повысить уровень готовности выпускников инженерного вуза к профессиональному и в целом к жизненному самоопределению.

Список использованных источников

1. Зимняя, И. А. Об усилении воспитательной направленности ГОС ВПО / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М. – Уфа, 2002. – 80 с.

2. Кирсанов, А. А. Основы инженерной педагогики / А. А. Кирсанов, В. М. Жураковский, В. М. Приходько и др. – М. : МАДИ (ГТУ) ; Казань : КГТУ, 2007. – 498 с.

3. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении : Письмо МО РФ № 13-51-28/19 // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 258 – 261.

4. Осипов, П. Н. Инженер как педагог, воспитатель / П. Н. Осипов // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 43 – 45.

5. Осипов, П. Н. Инновационная воспитательная деятельность в техническом вузе : учеб.-метод. пособие для системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы / П. Н. Осипов. – Казань : Школа, 2007. – 224 с.

6. Ярмакеев, И. Э. Воспитание будущего учителя в процессе педагогического образования / И. Э. Ярмакеев. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 384 с.

7. Ярмакеев, И. Э. Воспитательный потенциал педагогических дисциплин / И. Э. Ярмакеев, Г. Г. Габдуллин. – Казань : Изд-во Казан. пед. ун-та, 2005. – 464 с.

Поступила 15.02.2010 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1:009
ББК 87
М 662

С. И. Митина
S. I. Mitina

СПЕЦИФИКА ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМАТИКА ЗАКОНОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ

THE SPECIFIC CHARACTER OF THE HUMANITARIAN KNOWLEDGE: PROBLEMS OF LAWS AND APPROPRIATENESS

Статья посвящена рассмотрению методологических проблем гуманитарного знания. Особое место уделяется вопросу законов и закономерностей в гуманитарном знании, подчеркивается, что причины неоднозначности подобных законов определяются ценностно-смысловой сущностью гуманитарных наук.

***Ключевые слова*:** гуманитарное знание, гуманитарные науки, закон, смысл, явление, связь, причина.

This article is devoted to the consideration of the methodological problems of the humanitarian knowledge. The particular attention to the problems of laws and appropriateness in the humanitarian knowledge is given in this article. It should be mentioned that the reasons of such laws are determined by the value essence of the humanities.

***Key words*:** the humanitarian knowledge, the humanities, a law, a sense, a connection, a cause, a phenomenon.

Гуманитарное знание представляет собой причудливый симфонический оркестр разноязыких музыкальных инструментов, в качестве которых выступают гуманитарные науки. Человек – дирижер этого оркестра и творец этой музыки. «Гуманитарные науки, – писал М. М. Бахтин, – науки о человеке в его специфике...» [1, с. 301]. Не просто человек во всем многообразии его проявлений, но «человеческое» в человеке – основная характеристика предмета гуманитарно-научного знания. Решить проблему человеческого в человеке и, таким образом, уточнить предмет гуманитарного знания – значит в большей степени ответить на те основные вопросы, которые стояли перед философией и наукой вообще с момента возникновения. Происходящие сегодня во многих областях социального и гуманитарного знания процессы свидетельствуют о стремлении ученых разобраться в критериях его точности, строгости, научности, выявить их сходства и отличия от критериев естественных наук. Поэтому проблема метода возникает в современных гуманитарных науках с остротой ничуть не меньшей, чем во времена Р. Декарта или И. Канта, когда складывалось рационалистическое обоснование метода естественнонаучного знания. Так, философ В. В. Ильин считает, что «долгое время исследованию своеобразия законов гуманитарных наук препятствовала неразработанность методологии, засилье неплодотворных установок, не позволявших выработать целеориентирующую поисковую платформу» [2, с. 18]. Действительно, учения многих мыслителей имеют намерение универсализировать стандарты точных наук, сделать их руководящими для гуманитарных исследований. Не ставя задачу оценивать все известные на сегодня поисковые линии, сразу же выразим негативное отношение как к попыткам лишить гуманитарное знание статуса научности, так и к попыткам наделить его этим статусом, используя аналогии, заимствованные из других наук. В обоих случаях имеет место редукционизм – некритическая унификация знания на базе абсолютизируемого эталона.

Истории науки известны попытки доказательства отсутствия специфики гуманитарного знания, предпринимавшиеся Г. Гроцием, Х. Вольфом, Т. Гоббсом, О. Контом, А. Сен-Симоном и др. Эти ученые реформировали на основе стандартов точных наук системы права, метафизики, морали, а также историю, социологию, учение о человеке, теорию культуры в целом. Другая же линия самоопределения гумани-

тарного знания, ведущая подчас к гипертрофии его особенностей, отстаивалась Ф. Шлейермахером, неокантианцами, представителями Франкфуртской школы и др. В данном случае также имеет место редукционизм, проявляющийся в идее отсутствия точек соприкосновения между гуманитарным и естественным знанием.

Говоря о природе «гуманитарного», следует углубиться в анализ особенностей гуманитарного знания. Предмет гуманитарного знания, по мнению В. В. Ильина, «…человечески значимый и значащий материал, личностные измерения объектов, их «судьбоносность». Вещь может стать гуманитарной в случае сопряжения с ней человеческих ценностей, свойств, качеств. По отношению к человеку, по способности воплощать в себе, «излучать» из себя человеческое, по степени замкнутости на человека, собственно, и проводится разграничение гуманитарного и негуманитарного» [3, с. 127]. Таким образом, если согласиться с Ильиным, понятие предмета гуманитарного знания задается исходя из представления «мира человека», который, проецируясь на вещи, делает их сопричастными человеческому.

Проблема гуманитарных наук не решается раз и навсегда заданным списком дисциплин или фрагментом знаний. По своей сути это проблема адекватного исследования области «специфически человеческого». Она весьма подвижна, что обусловливает неустойчивость границ гуманитарных наук и вообще гуманитарных знаний. Любая наука может быть втянута каким-то своим фрагментом или методом в изучение этой области, и тогда встает вопрос квалификации ее как науки гуманитарной. Из этого не следует делать выводы о том, что в методологическом анализе гуманитарных наук допустима всякого рода произвольность. Наоборот, гуманитарным дисциплинам требуется смысл, строгость, ясность и четкость методологических средств их изучения.

Философия доказывает, что мир и все явления в нем регулируются законами. Так, движение материи, которое составляет сущность мира, происходит не беспорядочно, а по определенным законам. Задача каждой науки заключается в том, чтобы открывать эти законы, по которым возникают и развиваются явления предметной области. Известно, что все науки основной акцент делают на изучение соответствующих закономерностей. Они выявляют не столько отдельные явления, эпизоды, события, сколько сущностные, необходимые глубинные связи и зависимости. Актуален вопрос: имеются ли законы в гуманитарных науках? Ученые, представляющие иррационалистические течения, отрицают возможность выявления закономерных связей в гуманитарном познании. В частности, К. Ясперс отрицал наличие объективных законов в гуманитарных науках, признавая лишь каузальные связи. «Гуманитарное познание нацелено на освоение действительности в ее «первозданности», не препарированной абстракциями полноте, и потому оно не продуцирует законов», – писал он [4, с. 76]. Глава баденской школы неокантианства В. Виндельбанд отмечал, что если одни науки стремятся раскрыть законы, то другие фиксируют индивидуальное и неповторимое. Например, естествознание направлено на обнаружение законов, в то самое время как история, напротив, ищет специфику индивидуального [5, с. 324]. Однако противопоставляя «науки о природе» и «науки о культуре» (термины Г. Риккерта), можно увидеть, что их роднит движение к раскрытию сущности, закономерностей, свойственных объекту изучения. Изучая индивидуальные феномены, историк пытается выявить закономерности, которые их порождают, а не просто зафиксировать факт самобытности и неповторимости их существования.

Рассмотрев эти взгляды, отметим, что онтологические параметры гуманитарного материала выдерживают испытание на номологичность: наличие стандартных духовных (этических, эстетических, аксиологических и т. д.) ориентиров, идеалов, образцов. Этот факт позволяет констатировать существенные, необходимые, повторяющиеся, инвариантные связи и отношения в гуманитарном знании. Безусловно, они более подвижны, гибки, переменчивы по сравнению с теми, которые имеются в естествознании, но, тем не менее, они есть. В обсуждении многомерной проблемы статуса законов гуманитарного знания традиционно вычленяют в ней методологический, онтологический, гносеологический аспекты. Кратко рассмотрим их.

Методологический аспект проблемы. Сегодня стало очевидно, что многие фундаментальные положения, разработанные в советский период развития гуманитарного знания, неприемлемы для современности. Крах прежнего мировоззрения привел на рубеже XX – XXI веков к образованию духовного вакуума, а в обществен-

ных науках возникла методологическая неопределенность. Учеными предлагались различные пути для выхода из сложившейся ситуации. Ряд российских и зарубежных ученых: С. С. Аверинцев, В. С. Библер, В. Л. Махлин, И. Т. Фролов, К. Кларк, М. Холквист и др. обратились к идеям выдающегося русского мыслителя М. М. Бахтина и считают его основателем новой методологии гуманитарного знания. Бахтин рассматривал неоднократно различные методологические стратегии в разных трудах. Поэтому для исследователя сложно целостно представить совокупность самых общих положений и принципов ученого. Тем не менее сегодня можно выделить следующие положения методологии Бахтина в гуманитарном знании – это: 1) требование исходить из целостного понимания человеческой культуры; 2) учет специфики предмета изучения (культура, социальный феномен) как «выразительного и говорящего бытия»; 3) использование комплексного подхода в его изучении объединенными усилиями ряда наук (этика, эстетика, психология, филология и др.); 4) раскрытие аксиологической мотивации поступка человека как субъекта всех культурных процессов; 5) ориентация на общечеловеческие гуманистические ценности при оценке поступка; 6) стремление познать мир изучаемого феномена посредством установления диалога с ним (т. е. на основе герменевтических методов); 7) соблюдение принципа ответственной «вненаходимости исследователя».

Онтологический аспект проблемы. Онтология гуманитарного знания изучает специфическую, языковую предметность, выявляет в ней различные смысловые структуры, строит семантики конкретных высказываний (включая диалоги между высказываниями и конструирование возможных высказываний на данном языке), т. е. является, в сущности, по терминологии Бахтина, «отражением отражения». Общий принцип здесь состоит в том, что мы понимаем мир. Смыслы мира – это «онтологии» различных знаково-символических систем, форм культуры, так как мир имеет смысл лишь в отношении к человеку и его культуре. Это область гуманитарного знания. Если же говорить о законах в гуманитарном знании, то прежде нужно определить понимание «закона» вообще. Категория «закон» трактуется как существенная, необходимая, повторяющаяся связь явлений объективного мира. Основные свойства этой категории:

а) универсальность. Закон есть утверждение максимальной общности, соответствующее предметам данного типа;

б) номологичность. Закон фиксирует необходимую связь, вытекающую из сущности предмета;

в) пространственно-временная интервальность. Закон действует в соответствующих условиях, пространственно-временных границах.

Понять природу гуманитарного материала можно лишь исходя из осмысления природы самопроявления человека, его деятельности. Сфера гуманитарного знания двойственна: здесь следует различать объективную и субъективную стороны. Объективное – социально-исторические законы, действующие в обществе и определяющие поведение людей. Субъективное – индивидуальные интересы, мотивы, намерения, некие «эгоистические» интенции человека, который преследует в обществе свои цели, подбирая для этого кажущиеся ему оптимальными средства. Естественно, разведение объективного и субъективного в человеческой деятельности – плод сильного аналитического приема. На деле социальные законы (объективное) и механизм их реализации в индивидуальной активности людей (субъективное) интегрированы. Тем не менее рассечение унитарной деятельности человека плодотворно для подчеркивания двумерности онтологии гуманитарного материала, слагающегося из социального (общественно-исторического) и экзистенциального (ценностного, мотивационно-смыслового). Отсюда следует наличие в гуманитарном знании двоякого типа законов, описывающих социальную и экзистенциальную составляющие человеческой жизнедеятельности. Законы первого типа могут быть как динамическими, так и статическими. Законы второго типа бывают лишь онтологическими. К особенностям законов гуманитарных наук, обусловленных их онтологией, относятся: *сопряженность* с относительно ограниченными пространственно-временными интервалами; *двумерность*: они отображают комплекс социальных и экзистенциальных связей, реализующихся синхронно.

Гносеологический аспект проблемы. Познавательная специфика законов гуманитарных наук определяется целями и задачами, стоящими перед сферой гуманитарного знания в целом. В пределах гуманитарного знания мир задан не вещно-натуралистическим, а духовно-

смысловым образом как ценностная сущность, подлежащая пониманию. Гуманитарий движется в ценностно-смысловых, а не в вещно-натуралистических связях. Гуманитарный объект внеприроден – он вынесен во вне природного бытия, в мир человечности, межсубъектных отношений, которые постигаются не непосредственным наблюдением и созерцанием, а реконструкцией оснований и форм человеческой деятельности, проникновением в суть характера и способа ее организации. Описание мира человеческой субъективности со стороны сущности достигается путем апелляции к двум типам законов, которые выделяет В. В. Ильин: 1) к обществоведческим законам, отвечающим общесоциологическому критерию повторяемости, к законам культурно-исторического процесса, 2) к экзистенциальным законам, данным в научно-психологическом анализе личностных характеристик в строгом соответствии с эпохой. Данные законы являются основой постижения того, что делает мир человеческим миром, а также того, что раскрывает меру нашего собственного человеческого развития. Эти законы, по которым устанавливается связь культур, археологии мостообразующих законов, были названы Ильиным «мостонаводящими» [3, с. 145].

Следующая проблема – это надежность, точность и строгость законов гуманитарных наук. Относительно законов обществоведческих, которые удовлетворяют соответствующие стандарты, данный вопрос остро не встает, следует исследовать особенности экзистенциальных законов. Причины неоднозначности подобных законов определяются тем, что суть их – ценностно-смысловая, и поэтому они не могут быть жестко детерминированы. Однако это не приводит к произволу, релятивизму и субъективизму исследования. Инструмент познания гуманитарных наук – понимание – непроизвольная исследовательская обработка и переработка оригинала. Актуальна также проблема точности гуманитарных наук. Если, следуя логике «наука есть рассуждение, рассуждение есть математика, значит – наука есть математика», понимать под точными науками науки, активно использующие аппарат математики, то следует признать, что гуманитарные науки весьма скромно пользуются этим аппаратом. Это объясняется следующими моментами: во-первых, системы гуманитарных связей не рефлексивны. Точное описание обратных связей затруднено здесь необходимостью учета таких этапов, как переработка информации, принятие решений и т. п., развертывание которых серьезно видоизменяет ситуации, делая их трудно планируемыми и непредсказуемыми. Во-вторых, в гуманитарных науках не может быть нивелировки подведения под единый знаменатель, обезличения. В исследовании многомерного мира человека много места отводится факторам, для которых не важны изменения, важно принципиальное их наличие или отсутствие. Невозможно, к примеру, «лучше – хуже» выразить через «больше – меньше». В-третьих, обилие не поддающихся контролю случайных отношений, трудность их локализации препятствует математизации гуманитарного материала. В-четвертых, гуманитарному знанию в целом характерна диалогичность понимания, которая обусловлена встречной активностью субъекта. В-пятых, ему свойственна символичность. Основанная на рационализации интерпретация лишь приближается к понятию, но не переходит в него. Это потому, что смысл, раскрываемый на основе других смыслов, зависит от настроенности субъекта-интерпретатора. Природа гуманитарных смыслов полифонична, имеется целый спектр их прочтения, истолкования. Поэтому интерпретация и понимание смыслов в гуманитарном знании в каких-то аспектах остаются нестрогими, они заведомо возможны, а не необходимы, предположительны, а не несомненны и т. д., что и лишает в итоге гуманитарное знание точности «точных» наук. В-шестых, полисемичность: смысл, на расшифровку которого нацелен гуманитарный поиск, не существует в качестве некоей завершенной формулы, в которую можно «вложить» данные, а затем извлечь ответ. Интерпретация смыслов не бывает окончательной, не существует смысла всех смыслов.

Итак, специфика гуманитарного знания проявляется прежде всего в том, что его предмет – мир человека, т. е. оно имеет субъективное измерение и вступает в отношения не с вещами и их свойствами, а с отношениями людей, где трудно найти грань между материальным и идеальным, объективным и субъективным, сознательным и бессознательным и т. п. В гуманитарном знании нельзя пользоваться ни микроскопом, ни химическими реактивами, ни сложнейшим техническим оборудованием – все это должна заменить сила абстракции. Поэтому здесь исключительно велика роль мышления, его форм, принципов и методов.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 422 с.

2. Ильин, В. В. Классика – неклассика – неонеклассика: три эпохи в развитии науки / В. В. Ильин // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 7. Философия. – 1993. – № 2. – С. 16 – 34.

3. Ильин, В. В. Методология социально-гуманитарных наук / В. В. Ильин // Философия социальных и гуманитарных наук / под ред. С. А. Лебедева – М. : Академический проект, 2006. – С. 69 – 151.

4. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 528 с.

5. Windelband, W. Geschicht und Naturwissenschaft / W. Windelband. – Strassburg, 1900. – 478 S.

Поступила 02.02.2010 г.

УДК 159.923
ББК 88.37
В 752

Н. И. Воронина
N. I. Voronina

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ

THE TOLERANCE OF IDENTIFICATION PROCESS

Структура идентичности породила первоначальный принцип существования как события. Осознать себя – значит придать своему существованию смысл и повод к его продолжению и развитию. Осмыслить себя – значит придать своему «Я» такую ценностность, которая позволит начать общение с миром. Идентификация включена в процесс социализации человека и выполняет защитную (адаптивную) функцию лишь в условиях толерантности. Разрыв идентичностей, даже их ослабление, преобразует повседневное окружение человека в чужой, непонятный и враждебный мир. В статье рассматриваются процессы идентификации на теоретическом и эмпирическом уровнях.

***Ключевые слова*:** толерантность, идентичность, человек, мир, природа, социализация.

The structure of identity begot the first principle of existence as co-existence. To realize oneself means to give meaning to the existence and reason to its continuation and development. To comprehend oneself means to give to your ego such value that allows to begin communication with the world. Identification is included into a person's socialization process and fulfills protective (adaptive) function under conditions of tolerance only. The rupture of identities and even their weakening transform the person's daily environment into alien, incomprehensible and hostile world. The article is devoted to the identification processes on the theoretical and empirical levels.

***Key words*:** tolerance, identity, person, world, nature, socialization.

Понятия «идентичность», «идентификация», «самоидентификация» в исследовании трансформаций реальной жизни современного российского общества имеют сквозной характер. На нить их анализа нанизываются проблемы диалога культур, ментальности, этнического самовыражения, фольклорного мировоззрения, кризиса культуры и даже национализма, стилеобразования, формирования «новой элиты», повседневного языка общения, личной идентичности и др.

Идентичность в самом общем понимании означает осознание человеком своей принадлежности к какой-либо группе, позволяющее ему определить свое место в социокультурном пространстве и свободно ориентироваться в окружающем мире.

По утверждению традиционной метафизики, все формы реальности идентичны самим себе. В соответствии с диалектическим утверждением о взаимообусловленности субъективной и объективной реальности следует предполагать и разновидности идентичности: *формальная* – качество каждого объекта (включая абстрактные объекты, например, числа); *реальная* присуща только эмпирическим объектам и имеет разные формы в зависимости от онтологического статуса конкретного объекта: организма, личности, какого-либо неорганического предмета или социального института. К тому же по диалектической логике любой вещи, любому явлению свойственно *развитие, изменчивость* и *угрожает*

сила разрушения идентичности реального объекта самому себе.

Необходимость исследования идентичности в данном контексте вызвана тем, что в условиях изменяющегося мира каждый человек нуждается в известной упорядоченности своей жизнедеятельности, которую он может получить только в сообществе других людей. Для этого он должен добровольно принять господствующие в данном сообществе элементы сознания, вкусы, привычки, нормы, ценности и иные средства общения, принятые у окружающих его людей. Усвоение всех этих проявлений социальной жизни группы придает жизни человека упорядоченный и предсказуемый характер, а также невольно делает его причастным к какой-то конкретной культуре.

Итак, идентичность – осознанное самоопределение социального субъекта, следовательно, *идентификация* (понятие впервые (1921 г.) ввел в научный обиход З. Фрейд) – это процесс становления, функционирования и развития идентичности, т. е. динамический процессуальный аспект формирования. Благодаря процессу идентификации происходит сопоставление, сличение одного объекта с другим на основании какого-либо одного признака или свойства или комплекса свойств, в результате чего происходит установление их сходства или различия, распознавание образов, образование обобщений и их классификация, анализ знаковых систем и т. д.

Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса – политического, экологического, нравственного и т. д. – многие исследователи проблемы толерантности видят в ней фактор, который может быть положен в основу сближения цивилизаций, государств, народов и этнических групп.

Понятие «толерантность» имеет нечеткий, иногда противоречивый характер. Одни видят в толерантности «жизненно важный принцип», полагая, что «она даст шанс выжить цивилизации». Другие считают, что она служит лишь для того, чтобы символически «складывать реальный раскол и безразличие», которые демонстрирует человечество.

Толерантность – понятие многоаспектное, и может рассматриваться как с позиций личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. Толерантность – это цель и результат воспитания, а также ценность и качество личности, проявляющееся в поведении и поступках, она противопоставляется стереотипности и авторитаризму. Толерантность необходима для успешной адаптации к новым условиям. В связи с этим выделяются два вида толерантности:

– *внешняя толерантность* – убеждение, что другие могут видеть вещи с другой точки зрения, способны иметь свою позицию;

– *внутренняя толерантность* – способность к размышлению над проблемой и принятию решений.

Несмотря на различия в оценке толерантности, всех ученых объединяет уверенность в необходимости борьбы с *интолерантностью,* которая порождает отчуждение, жестокость и насилие. Поэтому в процессе идентификации так важны следующие принципы:

– подчинение законам;
– отказ от насилия;
– добровольность выбора;
– принятие «Другого»;
– спокойное философское отношение к жизни;
– отказ от национализма и шовинизма, которые часто лежат в основе межэтнических и межрелигиозных конфликтов;
– совместимость разных культур, менталитетов, религий, языков в современном мире.

В российской гуманитаристике толерантность пересекается с понятиями милосердия и гуманизма, предполагающими терпение и снисходительность.

Культура толерантности – культура диалога. Диалогическое отношение к другому человеку, к другой культуре – проблема одновременно философская, этическая и жизненно-практическая. Смысл проблемы – в обнаружении целостности путем сличения, сопоставления частных и во многом противоречивых компонентов, каждый из которых признается истинным (в культурологической интерпретации – самодостаточным и «равновеликим» остальным). Диалогический подход – своеобразный антитезис пониманию единства как борьбы противоположностей.

Как преодолеть границы, чтобы услышать «Другого»? Проблематика диалога – это, может быть, самая универсальная и одновременно самая интимная проблематика человеческого бытия.

Эффективность диалога в значительной мере зависит, во-первых, от объективной способности тех или иных культур к реальному «сотрудничеству», от их готовности заимствовать, адаптировать чужое, делиться или поступаться своим; во-вторых, большинство культур облада-

ет значительным запасом внутренних потенций для саморазвития. В силу этого результативность диалогических отношений как по «горизонтали» (между культурами), так и по «вертикали» (внутри каждой культуры) впрямую зависит от того, на каких уровнях происходит контакт. В целом *смысловой* диапазон и креативные возможности диалога культур, по мысли И. Н. Лисаковского, практически «абсолютны»: от выраженной непродуктивности в пределах неизбежно «закрытых» этно-народных традиций, «через интенсификацию на полях национальных культур, до его обессмысливания на *меж- и транснациональных* уровнях» [1, с. 44].

В едином государстве, имеющем общее правительство, общие законы, государственную границу, органично соединяются различные этносы, отличающиеся друг от друга по менталитету, языку, историческому развитию. Толерантность в таком случае осознается как значимая ценность общества, лежащая в основе воспитания взаимопонимания между людьми разных рас, национальностей и вероисповеданий. Сегодня в разных государствах апробируется суперэтническая национальная идея, в основе которой лежит толерантность. Примером в этом отношении может служить Канада, где проводится политика, выражающаяся в концепции многокультурности: одна суперэтническая нация – канадцы, два официальных языка – английский и французский, много этнических культур.

Нельзя не отметить симптомы другого характера, которые в сегодняшней России связаны с этнической идентификацией. М. В. Ремизов в статье «Русский национализм как идеология модернизации» говорит о социальном распаде, который характеризует следующими признаками:

– феномен системообразующей коррупции. Высокий уровень недоверия граждан к государственным институтам;

– взаимное отторжение между элитами и народом, так называемое социальное расслоение;

– люмпенизация населения, замыкание людей в частной жизни;

– хозяйственная и психологическая дезинтеграция страны;

– кризис массовой армии или средней школы. «Эти институты Современности, которые должны служить *машинами социализации*, машинами по производству полноценных граждан, сегодня производят что-то совсем иное» [2, с. 195 – 196] .

Где и в чем искать выход? «Ответом на этот вызов общественного распада, – считает Ремизов, – и является, по своему призванию, *национализм,* поскольку он дает членам общества прочное основание для *взаимной солидарности.* Другой силы, которая прочно привязала бы «элиты» к народу, которая сплотила бы друг с другом русскую Карелию и русское Поморье, которая позволила бы государству стать по-настоящему *своим* для граждан, т. е. вызывающим «*активную лояльность»,* и которая обосновала бы применение чрезвычайных мер для санации самого госаппарата, – я просто не вижу. Это единственный шанс на воссоздание целостности нашего общества» [2, с. 196].

Приведу другой пример национализма в отдельно взятой Республике Мордовия, где данный процесс протекает по другим канонам.

«Ревнители» чистоты мордовской культуры призывают сегодня к так называемому возрождению культуры этносов (мокша, эрзя) сквозь призму «фольклорного мировоззрения».

Что означает в самом деле это пресловутое «фольклорное мировоззрение»? Фольклор мордвы (как, впрочем, и многих других этнических групп) создавался в эпоху первобытности или родового строя, когда сильны были языческие традиции. Он отражал времена жестоких межплеменных войн, прославляя воинов и богатырей. На мир сказочник смотрел глазами раба природы и стихийных явлений.

Спору нет, и в наше время нам дороги имена наших далеких героев, олицетворяющих лучшие черты народа. Но думается, что сегодня уже возможно с пониманием отнестись к тому, что не все национальные особенности сохраняют свою жизненную необходимость для того или иного народа. Часто в степень национальных достоинств возводятся черты национальной ограниченности, черты отсталости, тормозящие развитие культуры, искусства. В частности, сегодня в Мордовии эрзянское и мокшанское общества проводят языческие праздники с жертвоприношениями и языческими плясками у костра, всячески пропагандируют древнюю символику животных (в играх, танцах, обрядах), настойчиво и упорно внедряют старинный костюм, для которого характерны пудовые сапоги, многокилограммовые набедренные пояса и т. д.

На наш взгляд, эти «нелепости» связаны с «махровым» провинциализмом, который останавливает движение народной культуры к высокой, замораживает на уровне самодеятельности профессиональное творчество национального (эрзямокшень) театра, национальных литера-

турных журналов («Сятко», «Мокша») и других творческих коллективов, главным критерием которых остается лишь использование мордовского языка. Такое «украшение» прошлого тянет на одну из модификаций шовинизма на национальной почве (по классификации Е. Я. Бурлиной назван «*обыкновенным»)*.

Мы видим, что сегодня в российских провинциях, которым придан статус национальных автономий, идут сложные, болезненные процессы, которыми мало кто занимается. Речь о реально существующих предрассудках (в том числе и «фольклорном мировоззрении»), серьезно унижающих человека. Это предрассудки имперские, тоталитарные, их носителями, к сожалению, становятся вполне образованные люди, которые вдруг перестают «видеть человека» (потому что он другой национальности), сделанную работу, не распознают уникальность, не восхищаются неповторимостью. Это яркое проявление интолерантности.

Такой тип современного провинциализма назовем *активным,* так как он агрессивен по отношению ко всему новому, нарушающему привычный ритм жизни, а также желает покорить мир, заявить о существовании своего «Я». Это – другая форма национализма.

Действительно, под «национализмом» могут пониматься совершенно разные вещи. И. Ремизов, в своих размышлениях подводя итог пониманию данного вопроса, концепцию «*гражданского национализма*» противопоставляет *«этническому»*.

Первое. Нация – это сообщество граждан (государство). Нам только предстоит его создать, и материалом, из которого оно будет строиться, являются этнические узы. Иными словами, «*гражданский национализм» хорош как фиксация уже созданного национального государства, а не как программа его создания.*

Второе. Само понятие этничности часто искажают, сводя его к понятию «состава крови». Никаких оснований для этого нет. Даже сам *«род»*, не говоря уже о *«народе»,* является, прежде всего, культурной, а не биологической реальностью. Для существования «рода» важно не то, что мы родственники, а то, что мы мыслим и действуем в категориях родства, со всеми вытекающими последствиями.

Этничность – это реальность гораздо более сложная. Она включает в себя и общность происхождения (реальную или вымышленную – не важно), и общность культуры, и исторические воспоминания, и даже конфессиональную принадлежность.

Таким образом, к примеру, русская этничность – это синкретическое единство русского фенотипа, русского языка, исторической мифологии, православного мировоззрения, православной эстетики, ландшафта среднерусской возвышенности и мн. др.

М. Ремизов утверждает, что «нацией становится тот этнос, который не просто имеет свою государственность, а тот, который умеет воспроизводить себя и свою идентичность посредством матриц современного общества. Таких как массовое образование, массовая армия, литература, СМИ и т. д.» [2, с. 200].

Достаточно ли «отремонтировать сломанные машины социализации» – школу, армию, политическую партию, наконец, сам институт гражданства (не затрагивая этнических чувств) для того, чтобы преодолеть катастрофу распада? Возможно, эта позиция будет разумна. Но дело в том, что все названные институты – это именно машины, которые не создают идентичность, а «*тиражируют»* ее. Б. Андерсон, считал, что современные нации созданы «печатным станком», т. е. как раз машиной для «тиражированиия». Но печатный станок создал нации лишь потому, *что на нем было что печатать.* То есть была мобилизующая идентичность, которую можно было тиражировать.

«Так вот, есть все основания считать, – заключает М. Ремизов, – что единственным ресурсом идентичности для распадающегося общества является *этничность.* Она имеет досовременную природу, она остается живой при крушении структур современности, которое с нами произошло, и является необходимым фундаментом для их восстановления» [2, с. 200]. Поэтому *в нашей ситуации* никакого другого национализма, кроме этнического, не существует.

Список использованных источников

1. Лисаковский, И. Художественная культура. Термины. Понятия. Значения / И. Лисаковский. – М., 2002. – 240 с.

2. Ремизов, М. Русский национализм как идеология модернизации / М. Ремизов // Логос. – № 1 (58). – 2007. – С. 192 – 205.

Поступила 13.02.2010 г.

УДК 81.23
ББК 81.0
Н 731

Н. Л. Новикова
N. L. Novikova

ФОРМЫ ЯЗЫКОВЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ*

FORMS OF LANGUAGE MANIFESTATION OF EVERYDAY LIFE

По мнению автора статьи, реальность, в которой живет личность, задается языком. Язык выступает как способ моделирования жизненного пространства, перерастая в общественное мышление и одновременно фиксируясь как индивидуальное качество, как атрибут каждого члена повседневного бытия, формируя тем самым ментальность личности.

***Ключевые слова*:** культура, быт, обыденный язык, профессиональный язык, речь, восприятие мира, мышление.

A man of everyday life always vindicates his own uniqueness (a man's primary concern in the world), solves the main problem "inner-outer", acquires a set of everyday life aspects, becomes their bearer, realizing in behavior. Reality in which a person lives is specified by the language. The language acts as a way of modeling of living space, becoming public thinking and fixing as individual quality, as an attribute of every member of everyday objective reality.

***Key words*:** culture, living, everyday language, professional language, speech, perception of the world, thinking.

В конце XX в. известный американский исследователь общественного мнения Д. Янкелович писал о «подлинной культурной революции», которая «продвигает нашу индустриальную цивилизацию к новой фазе человеческого опыта», подчеркивая, что все, непосредственно втянутые в процесс глобализации, становятся носителями не какой-то одной, а двух или еще большего числа культур. Сложнейшим феноменом культурной традиции является язык, он задает ту реальность, в которой живет личность, создает те отношения, которые складываются в обществе. Язык не только отражает ментальный мир человека, но и творит, формирует его.

«Категории языка идеальны хотя бы потому, что отражают реальность неполно в каждый данный момент, хотя и содержат в себе информацию, выходящую за пределы имеющейся в настоящей реальности», – пишет Н. О. Вилков [1, с. 85]. Эта идеальность языка создается особой формой деятельности – абстрагированием. Гегель выделил абстрагирование формальное и содержательное. Первое может быть названо «отбрасывающим», так как в процессе подобного абстрагирования происходит отбрасывание «второстепенных», «случайных» характеристик. Содержательное абстрагирование позволяет подняться над сиюминутностью фактов реальности до темпоральных форм человеческой жизни.

Укажем на то, что именно язык, особый тип речи, сближает (а иногда разъединяет) людей в определенных социальных группах, делает доступными и понятными совпадающие проблемы. Обыденная речь, к примеру, домохозяек насыщена бытовизмами, каждодневными заботами о домашних делах, отсюда и особые языковые нормы, которые, конечно, нарушаются в тысячах индивидуальных говорений, принимают разнообразные окраски, тем не менее стержень речевого поведения данной социальной группы един, он управляется нормами, сложившимися на Руси: «жизнь по обычаю», «как у людей», «а что соседи скажут?!»

Отсюда, во-первых, насыщенная афоризмами речь: «Верчусь, как белка в колесе», «На все руки от скуки», «Поперек батьки в пекло не лезь», «Олух царя небесного». Во-вторых, избранные и веками сложившиеся речевые обороты: «чучело огородное», «молоть языком», «пёсье отродье», «сукин сын», «иди к черту», «холера его забери», «чтоб тебе пусто было», «дубина стоеросовая». В-третьих, «крепкое словцо»: «иди к ядреной бабушке», «ах ты, сукин сын!» и др.

«Неприличность» энергической речи, сильные интонации, определенная вульгарность, простонародные выражения составляют суть и смыслы бытового устного разговора, который, безусловно, отличается от письменного языка и от требований персонально сложившейся тер-

* Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 09-03-00592а

минологии повседневно-практической деятельности.

Возьмем, к примеру, музыковедение, обладающее сложной и многогранной терминологией, понятной лишь профессионалу, и лишь ему раскрывающее смыслосодержащие компоненты внутри одного понятия. «Рондо» (в переводе «круг») – один из жанров в музыке, включающий многократно повторяющийся рефрен, которому противопоставляются несколько побочных тем контрастного характера. «Интонация» – более распространенное слово, употребляемое не только в музыке, обозначающее ритмико-мелодическую сторону речи, чередование повышения и понижения голоса. Но лишь музыкант знает, что эта сложная категория скрывает не менее трех чисто музыкальных смыслов: как мелодический оборот (часть мелодии); как воспроизведение высоты звучания; как точность, ровность звучания музыкального инструмента в отношении высоты, тембра и громкости. «Полифония» – термин, который сегодня получил широкое хождение (благодаря М. М. Бахтину) в научной литературе, правда, не теряя своего музыкального смысла, – многоголосие. Тем не менее отметим, что в современном языке термин «полифония» довольно часто стал употребляться для наукообразия, поддержания модной тенденции заимствования новых выражений из других областей знания. В музыке же полифоническое мышление сопряжено с самыми разнообразными уровнями многоголосия – контрастного, имитационного, контрапункта и т. д. Лишь ухо человека, повседневно занимающегося музыкой, может определить степень и вид полифонического звучания, уложенного в определенные жанры, предписанные им (канон, инвенция, фуга).

Еще Г. Маркузе, критикуя философию обыденного языка, замечал, что «ориентируясь на овеществленный универсум повседневного дискурса, раскрывая и проясняя этот дискурс в терминах этого овеществленного универсума, анализа, он абстрагируется от негативного, от чуждого и антагонистического, что не может быть понято в терминах установившегося употребления» [5, с. 239]. Вместо того чтобы раскрывать истинные, замаскированные в социальных отношениях причины возникновения повседневного словоупотребления, язык выстраивает свой, позитивистски очищенный эмпирический мир, «поскольку здесь говорит ущербный, «абстрактный» индивид, который переживает (и выражает) только то, что ему дано (дано в буквальном смысле), который оперирует только фактами, а не их движущими силами, и чье одномерное поведение подвержено манипулированию» [5, с. 240]. Критический пафос такой философии направлен как раз против интеллектуалов, язык которых непременно выходит за пределы универсума обыденного языка.

Владение терминологией есть «Знания», «Компетентности». Человек, не умеющий или не желающий отличать **«означаемые»** (Ф. Соссюр) **от реальности,** путает их и впадает в заблуждение о себе самом, а иногда вводит в него и окружающих. Язык не просто средство выражения или инструменты для описания событий (фактов, положений, дел), язык – это «формообразующие матрицы» (Ф. Бэкон, Б. Уорф). Их грамматика содержит некоторую космологию, всеобъемлющее воззрение на мир, общество и положение в нем человека, которые оказывают влияние на мышление, поведение и восприятие людей. Об этом же утверждение Ж. Лакана: «Бессознательное структурировано как язык» [3, с. 181].

Любой профессиональный язык это не просто средство общения, а, может быть, в первую очередь – средство, означающее принадлежность говорящего к некоей профессиональной группе. Таким образом, язык несет разграничительную и иерархизирующую функции, помещая человека в определенный социальный слой, давая ему и окружающим общественные ориентиры, очерчивая границы «Я» и границы его профессии, сферу его вмешательства, претензий и дозволенности таковых. То есть он определяет, с одной стороны, так называемую топологию субъекта (в частности, социальную топологию), очерчивает границы человеческого «Я», с другой же – смыслы, несомые языком, составляют точки опоры, границы человеческой самоидентификации, его самосознания, т. е. подтверждают нашу мысль, высказанную ранее о специализированном, институционализированном типах сознания.

Другой пример касается транснациональных утопий. Светские хроники, живописующие жизнь звезд культуры, бизнеса и политики, расчерчивают в повседневном сознании своеобразную координатную сеть, где по оси абсцисс расположены материальные ценности, а по оси ординат – такие приоритетные в наши дни духовные завоевания, как успех, независимость, умение быть самим собой. Точкой отсчета вы-

ступает «Я» данного субъекта повседневного сознания. Все другие индивиды расположены в единой плоскости и данный субъект ощущает потенциальную возможность встать с ними рядом. Двухмерное пространство такой культуры не предполагает объема, который могла бы дать третья ось – шкала обретения смысла жизни, например.

Философия, по-прежнему выполняя критическую функцию, работает на поддержку массового сознания. Многие философские школы и направления современности оправдывают повседневное бытие и мышление.

Еще более уверенно те же слова можно применить к современной философии постмодернизма, чье возникновение связано с развитием усредненного стиля жизни, предполагаемого и навязываемого средствами массовой информации. Художники и литераторы, испробовав все мыслимые и немыслимые возможности трансформации слов и образов, обратились к описанию мира предметов повседневного обихода, «концептуализации обыденности». Позднее все это выросло до стремления уравнять «низкие» жанры культуры с «высокими», что и осуществилось.

Повседневность восхваляется и принимается уже без философского переосмысления, такой, какая она есть. Но в последнее время обыденно-практическое сознание, стремящееся к своей абсолютной реализации, вдруг стало порождать новые фантомы: достаточно потрафить незначительной потребности носителя обыденно-практического сознания, и новые деятели культуры раздувают ее до масштабов течения. Философия, возможно, вновь возвысится в собственных глазах до статуса мудрого учителя, побуждающего к поиску вечных ценностей и смысла жизни, поиску медленному и обстоятельному.

Поскольку культурный рынок четко реагирует на запросы общества потребления, всем указанным выше требованиям отвечает современная квазифилософская продукция. Литературу такого рода можно разделить на следующие группы:

рационализированные учения:

а) естественнонаучные,

б) духовно-научные,

мистифицированные учения:

а) религиозные:

– созданные на основе известных религиозных систем,

– новые религии,

б) эзотерические:

– гностические (основанные на древней иудеоевропейской мистической традиции),

– нетрадиционные для западной культуры.

Книги группы «естественнонаучных» учений спекулируют на разного рода научных открытиях, в обыденном сознании сообщение о летающих тарелках стоит рядом с сенсационными результатами опытов в области генетики. К «духовно-научным» учениям относятся в первую очередь популярные психотехники, предполагающие якобы согласованную с научными достижениями «дорогу к счастью».

Учения второй группы, особенно эзотерические, удовлетворяют запросам в «таинственном образе мудрости». Читающий, например, Кастанеду, сам ощущает в себе способность к изменению реальности, ненадолго погружается в иллюзорный мир «настоящего знания», в котором привычные усилия мысли, как правило, не требуется.

Философский подход к такого рода продукции возможен, если рассматривать ее как рассчитанную на обыденность. Критика ненаучной мировоззренческой литературы, переориентирование в нужное русло жизненной потребности в мудрости – актуальная цель научного поиска и конкретных методических разработок. Именно повседневно-практическому сознанию, профессионализированному в данной идеологии, должна открываться «зеленая улица». Компетентное комментирование, основанное на знаниях с использованием доступного научного языка – тот путь, который способен в условиях постмодернистского бытия и квазифилософской продукции давать гуманные ориентиры человеку повседневности.

Таким образом, язык выступает как способ моделирования жизненного пространства, перерастая в общественное мышление и одновременно фиксируясь как индивидуальное качество, как атрибут каждого члена повседневного бытия. Язык – это не просто средство выражения, это космология, «топология субъекта», очерчивающая человеческое «Я», его самосознание. Л. П. Киященко очень точно заметила, что он «прослушивается» и «приглядывается» к телесным практикам, движениям, поворотам в языковой среде, отслеживая события возник-

новения новых смыслов [2, с. 11]. И лишь уважительное отношение к языку, полагает исследователь, дает возможность человеку научиться использовать смыслы, которые «даруются» языком как «вместилищем» культурной памяти, только так можно «причаститься» к тайне существования и возникновения смысла.

Список использованных источников

1. Вилков, Н. О. Философия богатства / Н. О. Вилков. – Тюмень, 2000. – 248 с.

2. Киященко, Л.П. В поисках исчезающей предметности (очерки о синергетике языка) / Л. П. Киященко. – М., 2000. – 199 с.

3. Лакан, Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М., 1995. – 192 с.

4. Маркузе, Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М., 1994. – 368 с.

5. Фейрабенд, П. Против методологического принуждения / П. Фейрабенд // Избр. тр. по методологии науки. – М., 1986. – С. 24 – 35.

Поступила 13.02.2010 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.323
ББК 74.00
С 129

А. И. Савенков
A. I. Savenkov

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

EDUCATION MAINTENANCE AS THE DEVELOPMENT FACTOR OF CHILDREN'S ENDOWMENTS

Автором поднимается проблема развития детской одаренности. По мнению ученого, одним из важнейших факторов, детерминирующих развитие детской одаренности, является содержание образование. В связи с этим в статье рассматриваются два противоположных подхода, две концепции содержания образования, названные условно как «формальное» и «материальное» образование. Автор излагает историю возникновения и развития данных направлений, дает их характеристику.

***Ключевые слова*:** формальное и материальное образование, детская одаренность, содержание образования.

The author rises the problem of development of children's endowments. According to the scholar's point of view, the maintenance of education is one of the major factors determining development of children's endowments. In this connection two opposite approaches are considered in the article, two concepts of the maintenance the education named conditionally as «formal» and «material» formation. The author presents the history of Genesis and development of the given directions, gives their characteristic.

***Key words*:** formal and material education, children's endowments, the education maintenance.

Содержание образования традиционно рассматривается как один важнейших факторов развития детской одаренности. Из большого числа концепций содержания образования, разработанных учеными разных стран мира за многовековую историю развития теории и образовательной практики, наиболее интересны с точки зрения развития детской одаренности, два противоположных подхода, получивших условные наименования: «формальное образование» и «материальное образование». Ни один из них не существует и никогда не существовал в чистом виде. Они выделяются лишь как условно обозначенные полюса. Примечательно, что практически все когда-либо разработанные, в том числе и ныне действующие, концепции можно рассматривать как тяготеющие либо к одному, либо к другому полюсу. Степень этого тяготения различна и выражается в доминировании одних образовательных ориентиров над другими.

Оформились эти полярные подходы на теоретическом уровне не столько благодаря усилиям сторонников, сколько стараниями противников. Следуя старому правилу недобросовестных критиков, согласно которому самый простой способ дискредитации идеи – это доведение её до абсурда, специалисты, по-разному смотревшие на содержание образования, обвиняли друг друга не в недооценке объема сведений или развивающих возможностей содержания образовательной деятельности, а в полном отрицании одних функций и абсолютизации других.

Несмотря на то что сам спор об этом стар как мир, термины «формальное образование» и «материальное образование» впервые стали использоваться лишь в конце XVIII – начале XIX века. Немецкий ученый Э. Шмидт в своей книге «Эмпирическая психология», изданной в 1791 г., впервые использовал термин «формальное обучение» (formale Bildung). Авторство термина «материальное образование» (иначе – энциклопедизм) приписывается его решительному противнику немецкому ученому Ф. В. Доэрпфельду, издавшему в 1879 г. книгу под названием «Дидактический материализм».

Сторонники теории формального образования рассматривали обучение, прежде всего как средство развития способностей и познавательных потребностей учащихся. Основную цель деятельности школы они видели в выявлении,

углублении и расширении познавательных способностей и потребностей. А потому главным критерием при отборе самих учебных предметов и входящих в них учебных заданий, по их мнению, должна служить развивающая ценность этих предметов и заданий. Специалистам, причисленным к сторонникам материального образования, напротив, приписывалась абсолютизация значимости передачи учащимся максимально большего объема знаний из различных областей науки. Эти знания, по мысли авторов подобных моделей содержания образования, должны стать фундаментом для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

На самом деле все было несколько иначе. Спор о том, на чем делать акцент в образовании: на обучении ребенка сумме специально отобранных знаний или развитии его когнитивных способностей и потребностей относится к числу самых древних педагогических споров. Более того, он, как показывает история, вечен и на каждом новом витке развития цивилизации и педагогической мысли проявляется вновь, наполнясь новым содержанием. По поводу необходимости делать акцент в обучении детей на развитии у них способностей и потребностей приобретать знания, а не на самих знаниях, достаточно определенно высказывались еще философы первых европейских цивилизаций. Так, например, Гераклиту приписывают утверждение о том, что «…многознание уму не научает». Аналогичные идеи неоднократно развивались в трудах И. Г. Песталоцци, А. Дистервега и многих других известных ученых. И. Канту принадлежит крылатая фраза: «Обучать надо не мыслям, а мышлению». Множество аналогичных утверждений звучало из уст самых разных мыслителей и в более близкие нам времена.

Активизация отмеченного противостояния, приведшая к четкому, концептуальному оформлению рассматриваемых нами полярных точек зрения, пришлась на конец XVIII – начало XIX веков. Связано это было с объективно возникшим кризисом содержания традиционного для того времени классического образования и ростом потребности в усилении акцента на так называемое реальное образование. Пришедшееся на это время бурное развитие промышленности требовало усиления естественонаучной составляющей содержания образования, смены классического образования на реальное. Сторонники реального образования, которым и приписывалась концепция материального образования (энциклопедизма), утверждали, что детей нужно вооружать естественнонаучными знаниями, а в качестве критерия их отбора должна выступать степень утилитарной ценности этих знаний для жизни, для практической деятельности в будущем. В то время как классическое (традиционное для того времени) образование ориентировалось преимущественно на изучение древних языков и гуманитарных наук.

Защищаясь, сторонники классического образования утверждали, что, например, изучение древних языков лишено утилитарной ценности, но необходимо для развития мышления. В этом, конечно, явно просматривается элемент лукавства. Но мы должны признать, что именно этот спор в очередной раз предельно заострил древнюю проблему о том, чему учить ребенка – знаниям или умению самостоятельно приобретать эти знания. К сторонникам материального образования историки причисляют: Т. Гексли, Я. А. Коменского, Дж. Мильтона, И. Б. Баседова, Г. Спенсера и других известных ученых.

Усвоение большого объема знаний, по мнению приверженцев материального образования, практически автоматически ведет к развитию познавательных способностей. Поэтому противники склонны были обвинять их в преувеличении значения в обучении большого объема знаний и недооценке значимости развития мышления и познавательных потребностей. Рецидивы этого подхода встречаются и поныне. Достаточно непредвзято взглянуть на содержание современного российского образования, чтобы убедиться в том, что под успокаивающие разговоры о диалектическом единстве обеих точек зрения наше образование реально выстроено на основе концепции энциклопедизма.

На практике это выражено в относительно жестко структурированном учебном плане, четко поделенном на отдельные учебные предметы, каждый из которых имеет свой ранг, определяемый все по той же степени утилитарной ценности. При таком подходе к конструкции содержания образования внимание на общие концептуальные идеи может специально не акцентироваться и даже, наоборот, на уровне теории присутствовать в завуалированном виде. Их относительная автономность в данном случае не является препятствием для истинных творцов содержания образования – методистов-предметников.

Последние, твердо веря в то, что не толь-

ко уровень информированности детей, но и уровень их интеллектуально-творческого развития прямо пропорционален количеству усвоенного материала по их предмету, находятся в состоянии непрерывной борьбы за увеличение как самого объема часов на свой предмет, так и насыщения существующих программ все большим объемом информации. Сопровождающие этот процесс разговоры о перегрузке учащихся ненужной информацией своей цели, как правило, не достигают.

Методист-предметник, как и учитель, в данной системе лишен необходимости и возможности смотреть на образование ребенка целостно. Задачи развития интеллекта и креативности, познавательных потребностей для них существуют лишь формально, реально же никто с них этого никогда не требует. О качестве работы учителя при этой системе традиционно судят по объему материала, усвоенного его учениками по преподаваемому им предмету. При этом предполагается, что реализация двух оставшихся функций процесса обучения (развивающей и воспитательной) происходит почти автоматически.

Творческий человек открыт новому опыту, способен быстро учиться и – что особенно важно – переучиваться, поэтому при оценке творческого потенциала личности всегда учитывалась способность приобретать новые знания. Но также было замечено, что обширные разносторонние знания часто становятся труднопреодолимой преградой для решения новых, нестандартных задач. Оказывалось, что большой объем знаний может мешать в творчестве. Так родилось одно из важнейших противоречий в психологии творчества. Противоречие между прошлым опытом (знаниями) и способностью создавать новое. В психологии появилось понятие – «барьер прошлого опыта». Наиболее подробно проблема соотношения способностей к продуктивному мышлению и прошлого опыта отражена в экспериментальных исследованиях представителей гештальтпсихологии (М. Вергеймер, К. Дункер, Л. Секей и др.).

К. Дункер, опираясь на свои эксперименты, отмечал, что человек пытающийся воспроизвести в памяти нечто относительно решения данной задачи, может остаться слепым к внутренней природе стоящей перед ним проблемы. Этот человек подобен тому, кто вместо самостоятельного решения задачи, обращается к источнику (справочнику), в котором уже есть готовое решение. Ему вторили его коллеги, одновременно уточняя суть наблюдаемого явления. Так, например, психолог Л. Секей утверждал, что эффективность знания заключается в его оперативной ценности, а не в вербальной репродуктивности. Проблемная ситуация требует привлечения прошлого опыта для решения новых задач, но сам решающий обычно этого не осознает. Прошлый опыт в мышлении используется на подсознательном уровне, это и создает материальную основу инсайта (озарения), так важного в продуктивном мышлении.

Было проведено множество психологических экспериментов, направленных на изучение взаимозависимости объема хранящейся в памяти информации и способностей решать творческие задачи. В результате было выявлено, что барьер прошлого опыта действительно существует. Но нельзя утверждать, что знания мешают творческому мышлению, просто разные люди, обладая одинаковыми знаниями, резко отличаются по умению их творчески применять.

Однако это не снимает вопроса о том, как участвуют сами творческие способности в процессе приобретения новых знаний и действительно ли творческий человек этот тот, кто легко обучается. Специальные исследования свидетельствуют, что мозг человека – самоорганизующаяся сеть нейронов. Продукт мозга – интеллект и основная функция человеческого интеллекта – мышление так же работают, как самоорганизующиеся системы. Самоорганизующимися системами называют такие сложные конструкции, которые способны сами себя совершенствовать, постоянно обновляя и перестраивая. И, следуя этой логике, не трудно догадаться, что любая самоорганизующаяся система с математической неизбежностью предполагает творчество.

Важнейшей функцией интеллекта является переработка и усвоение информации. Мы ежеминутно сталкиваемся в своей жизни с гигантскими информационными потоками, но усваиваем мы далеко не всё, лишь незначительная часть этого объема превращается в наше личностное приобретение – знания. Информация становится знанием тогда, когда она вступает в контакт с прежним опытом человека. Образно говоря, если она находит опору в прежних знаниях, отыскивает то, за что ей можно зацепиться. Механизм этого сцепления очень сложен, и новая информация не просто пристраивается к уже имеющейся. Как, например, в игре ребенка с конструктором новые детали пристраиваются к существующей

постройке. Специальные исследования в области психологии мышления убеждают нас в том, что все выглядит иначе и сложнее (Дж. Брунер, Дж. Грино и др.). Новая информация, вступив в контакт с прежним опытом человека, не просто надстраивается над тем, что уже было, а полностью переструктурирует все имеющиеся знания. Именно поэтому творческий человек открыт новому опыту и способен усваивать новые знания.

Несложно заметить, что данный подход не отвечает современным требованиям. Ориентация на наращивание объема знаний выглядит бессмысленной. Объем информации может быть увеличен многократно, но вслед за вопросом его увеличения возникает следующий вопрос: зачем это нужно? Ответ на него в психологии и практике образования найден на общем теоретическом уровне. Современная модель содержания образования должна выстраиваться, ориентируясь на установки, близкие идее формального образования.

Формальное образование базируется на диаметрально противоположной энциклопедизму идее, суть её может быть кратко выражена так: обучение – это в первую очередь средство развития мышления и познавательных потребностей детей. При отборе учебного материала (учебных предметов и разработке их содержания) в данном подходе учитываются, прежде всего, его развивающие возможности. Отсюда и повышенный интерес первых сторонников формального образования к математике, языкам, а впоследствии к междисциплинарным, интегрированным курсам, которые более, чем другие, позволяют концентрировать внимание педагогов не столько на обучающей, сколько на развивающей функции процесса обучения.

Одной из базовых психологических идей, лежащих в основе данного подхода, является идея об универсальности когнитивных способностей. Сформированные на относительно небольшой содержательной базе, они легко могут быть перенесены в другие сферы (Дж. Брунер и др.). Так, например, общие интеллектуальные умения и навыки, полученные на занятиях математикой, или творческие способности, развитые в изобразительной деятельности или музицировании, могут быть трансформированы в другие сферы деятельности.

Несмотря на свою распространенность и внешнюю правдоподобность, эта идея оспаривалась многими известными специалистами. Например, доказывая обратное, Ж. Пиаже предложил понятие – «контекстное мышление». Ученый высказал идею о существовании тесной связи между содержанием и формой интеллектуальной деятельности или, иначе говоря, между определенными фактами и обусловленными ими интеллектуальными операциями. Им и его последователями идея была частично доказана экспериментально, благодаря чему в обиход вошли понятия: «математическое мышление», «биологическое мышление» и т. п. Данная идея противостоит более популярной и неоднократно подтвержденной экспериментально идее универсальности интеллектуально-творческих способностей. Истина в данном случае, как обычно, может быть найдена при рассмотрении проблемы с позиций диалектической взаимосвязи этих явлений.

Рассмотрение психологических основ разработки содержания образования описанным выше способом делает проблему острее, но вместе с тем в некотором смысле упрощает её и поэтому относительно уязвимо. Но акцентирование внимания на данном моменте является очень важным в современных условиях при разработке новых образовательных моделей.

Примечательно, что в специальной литературе по педагогической психологии и теории обучения XX века со ссылкой на К. Д. Ушинского (в некоторых источниках на С. Л. Рубинштейна) подчеркивалась мысль о том, что сам этот спор надуман. Так, по свидетельству историков педагогики, К. Д. Ушинский настаивал на единстве процессов развития мышления (разума) и приобретения знаний, и потому этот спор считал неправомерным. Однако само по себе принятие и провозглашение этой бесспорной мысли еще не является гарантией ее реализации на практике.

Далее обычно утверждается, что в современных моделях содержания образования преодолена односторонность каждого из этих подходов и современные концепции содержания образования в равной мере направлены на решение обеих задач. Мысль о том, что первыми сторонниками как материального, так и формального образования не была осознана данная диалектическая взаимосвязь, не подлежит сомнению. Однако утверждение об учете этой связи современными специалистами, постоянные ссылки на неё тоже, к сожалению, преувеличение. Можно ли говорить о том, что эта проблема адекватно решена в современной психологии обучения,

педагогической теории и российской образовательной практике?

Практик поставлен в такие условия, что вне зависимости от своих субъективных желаний оказывается вынужденным ориентироваться на передачу учащемуся максимально большего объема информации (знаний). Ему фактически приходится работать на основе концепции энциклопедизма. А преодоление вышеобозначенной односторонности он должен видеть в утверждении, повторяемом большинством отечественных дидактов, о том, что «обучение ведет за собой развитие» (Л. С. Выготский). При этом среди практиков утвердилось предельно упрощенное представление о содержании понятия «обучение», весьма значительно отличающееся от представлений Л. С. Выготского.

В конечном счете все это приводит к тому, что основным критерием оценки деятельности педагога и школы выступает обученность, но никак не уровень развития мышления и даже не обучаемость. Хорошо дети знают математику, значит, у них хороший учитель математики, хорошо знают биологию – хороший учитель биологии. Само по себе возражение вызывает не это, а то, что при этом подходе никто из этих, безусловно, хороших учителей не отвечает за развитие интеллекта, креативности и других способностей ребенка. Теоретически на педагога такая задача возложена, но отечественная образовательная практика смоделирована так, что эти задачи остаются не более чем благими пожеланиями.

Современный мир все настойчивее требует от образовательной практики серьезной переориентации концепции содержания образования. Смещение акцента в сторону идей близких формальному образованию при моделировании учебных программ – одно из важнейших требований к содержанию современного образования.

Две представленные выше концептуальные модели содержания образования, несмотря на отмеченные различия, роднит то, что обе они ориентированы на дидактическую систему, имеющую корни в авторитарной модели образовательного процесса. Как известно, в ней процесс преподавания доминирует над процессом учения, что дает педагогу право выступать в доминирующей (практически диктаторской) роли. Он от имени общества определяет чему учить – «мыслям или мышлению». Обе эти концепции содержания образования в значительной мере ориентированы не на живого реального, непохожего на других учащегося, а на некого усредненного дошкольника, школьника или студента.

Такой учащийся не может быть не оторван от современной культурно-исторической ситуации. В данном случае мы говорим не об особом антураже эпохи (компьютеры, детские телепередачи и др.), а о глобальном изменении статуса детства и образования человека в системе культуры современной цивилизации. В современной культуре все яснее звучит мысль о том, что детство – не подготовка к жизни, равно как жизнь – не подготовка к смерти. Представления о самостоятельной ценности детства проявились сначала в виде тенденции, затем оформились в относительно стройные философско-психологические учения. Реальное влияние на содержание образования они оказали на рубеже XIX – XX веков и связаны с утверждением и распространением теории свободного воспитания и становлением гуманистической психологии.

Психологические и педагогические аспекты разработки содержания образования во многом определяются тем, кто из двух основных участников образовательного процесса – педагог или ученик – рассматривается в качестве центральной действующей фигуры. По данному принципу специалисты с давних пор делятся на три группы: экстерналисты, интерналисты и многочисленные сторонники интеграции этих двух полярных подходов. Сторонники экстернализма полагают, что становление личности учащегося полностью определяется окружающей средой и в первую очередь деятельностью, специально организуемой педагогом. Поэтому педагог – главная фигура в образовании. Интерналисты, напротив, настаивают на том, что в центре образовательного процесса должен стоять сам ребенок. Поскольку большинству специалистов претят крайние точки зрения, то значительная их часть стремится найти третье решение – разумное сочетание экстерналистского и интерналистского подходов.

По утверждению экстерналистов, в образовании все начинается с учителя. Он главная фигура в образовательном процессе, и от того, какой тон, какую направленность, какой стиль задает педагог образовательной деятельности, закономерно зависят и процесс, и результат обучения. Интерналисты стоят на прямо противоположных позициях, они склонны рассматривать в качестве основного фигуранта образовательной деятельности самого учащегося. Именно уча-

щийся, по их мнению, должен определять и содержание, и методы обучения. Сторонники сочетания экстерналистского и интерналисткого подходов пытаются выстраивать свои модели содержания образования путем интеграции этих точек зрения.

В соответствии с этим делением выстроены три основные дидактические системы: экстерналистская, интерналистская и смешанная (претендующая на наименование современной). Под дидактической системой обычно понимают совокупность организационных принципов, содержания, методов и средств обучения, образующих целостную структуру, подчиняющуюся достижению целей обучения, принятых обществом.

Так, например, классическое или традиционное обучение, несмотря на то что в его русло впадает бесчисленное количество идей и концепций, которые можно представить в виде множества разных ручейков и рек, традиционно строилось на идее о том, что процесс преподавания в образовании доминирует над процессом учения. Поэтому учитель является главной фигурой в образовательном процессе.

Одним из наиболее ярких и последовательных идеологов данного направления признан немецкий философ, психолог и педагог И. Ф. Гербарт. Разработанная и описанная в его трудах дидактическая система стала образцом для моделирования традиционного обучения и постоянным предметом критики со стороны новаторов разных времен, а словосочетание «гербартовская модель обучения» стало нарицательным.

Интерналисткая модель воплотилась в теоретических разработках и образовательной практике несколько позже на рубеже XIX – XX веков. Её оформление на концептуальном уровне обычно связывают с именем американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи.

Идея о том, что правильно выстроенное обучение должно осуществляться без принуждения, без насилия над учащимся, имеет давнюю историю, ведущую свое начало от идей Сократа. В массовом европейском образовании наиболее рельефно этот подход проявился лишь в конце XIX – начале XX веков.

Одним из его активных сторонников был известный швейцарский психолог Эдвард Клапаред, много внимания уделивший проблемам развития детской одаренности в обучении. Он заложил в основу своего учения об образовании идеи функциональной биологической антропологии. Человек, по его мнению, живое действующее существо. Образование может рассчитывать на успех лишь при условии единства с функционированием ребенка. Оно должно стать естественным выражением его деятельности и развития, а не превращаться для тысяч детей в тяжкую обузу и принудительное занятие.

К чему должны были привести эти умозаключения специалистов в области разработки содержания образования? К такой же простой идее – разрабатывать содержание, прислушиваясь к возможностям, интересам и потребностям реального ребенка, а не руководствоваться какими-то общими представлениями общества или государства о необходимости тех или иных знаний и развитии тех или иных мыслительных способностей.

Одним из первых, в конце XIX – начале XX вв., начал не только пропагандировать, но и успешно реализовывать идеи подобного рода американский ученый Дж. Дьюи. Он стал одним из ведущих авторов «педоцентрической» концепции содержания образования. Дж. Дьюи настаивал на том, что ребенок – центральная фигура в процессе обучения, «он солнце, вокруг которого вращается весь педагогический процесс». Его силы должны быть выявлены, интересы удовлетворены, способности должны упражняться. Учитель, признавший исходным пунктом образования инстинкты и интересы детей, поставивший целью образования пробуждение собственной энергии ребенка, стремящийся приблизить знание к опыту, чувствам и эмоциям своих учеников, перестает «находиться над ними». Он оказывается рядом с ними.

О том же говорит и Э. Клапаред. Он отмечает, что детство играет биологически важную роль. Поэтому, разрабатывая содержание образования, необходимо изучать естественные проявления детей и в соответствии с ними организовывать воспитательную деятельность. Необходимо добиться того, чтобы методы и программы вращались вокруг ребенка, а не ребенок изо всех сил старался крутиться вокруг программы, составленной без какого-либо учета его особенностей.

Во многом аналогичные подходы к разработке содержания образования предлагали педа-

гоги и психологи конца XIX – начала XX веков. Этим идеям в значительной мере созвучны педагогические воззрения представителей:

«теории свободного воспитания» (Е. Паркхерст – США, К. Н. Вентцель – Россия, О. Декроли – Франция, П. Кергомар – Франция, М. Монтессори – Италия и др.);

европейских «новых школ» (Э. Демолен – Франция, А. Ферьер – Швейцария, С. Френе – Франция и др.);

«трудовой школы» (Г. Кершенштейнер – Германия и др.);

«педагогики действия» (В. А. Лай – Германия, П. Ф. Каптерев – Россия и др.);

«экспериментальной педагогики» (Э. Мейман – Германия, Э. Торндайк – США и др.).

Ребенок сам должен определять либо участвовать в определении как качественных, так и количественных параметров содержания собственного обучения. На практике это означало бы, что не только взрослый (педагог, родители и др.) должен диктовать чему и как учить, а взрослый и сам ребенок, исходя из склонностей, интересов, потребностей последнего, должны определять содержание образования. Это содержание должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. То, что называется учебным предметом, по мнению Дж. Дьюи, – арифметика, история, география или одна из естественных наук – должно основываться на материале, который изначально выводится из обычного жизненного опыта. Только таким образом, утверждал ученый, можно придать обучению «естественный характер», сделать школу для ребенка местом «общественной жизни», а учебную деятельность средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей.

Интерес рассматривается в данном случае как центральное понятие в образовании. Однако интерес не сводится к тому, что просто привлекает внимание. И Дж. Дьюи, и Э. Клапаред видят в нем скорее то, что находится в сфере глобальных устремлений человека. Отсюда и активное использование идей прагматизма, свойственное прежде всего работам Дж. Дьюи. Он утверждал, что единственный путь к овладению социальным наследием – приобщение ребенка к тем видам деятельности, которые позволили цивилизации стать тем, чем она является. Поэтому основное внимание в содержании образования должно быть уделено не усвоению знаний и не развитию мышления, а занятиям конструктивного характера.

К основным постулатам, утверждаемым Дж. Дьюи относятся:

– «отказ от заранее составленных учебных программ (курсов)»;

– «опора на опыт ребенка»;

– «ребенок должен определять, как качество, так и количество обучения»;

– «обучение ребенка должно вестись преимущественно методом практических, исследовательских действий» и др. [1].

Традиционный подход предполагает, например, изучение законов физики, правил правописания, основных законов жизнедеятельности растений и животных, а также других важных и интересных вещей и явлений. А уже после этого изучения предполагается рассматривать, где можно применить эти знания (если конечно останется время). Сторонники концепции педоцентризма подошли бы к этому принципиально иначе. Все сделали бы как раз наоборот – сначала «практическая проблема», а затем поиск её решения с привлечением теоретических знаний. Этот поиск должен создать потребности в обучении и, следовательно, стать основным условием, при котором оно может состояться.

Несмотря на неприятие этих идей отечественной теорией обучения и образовательной практикой, в советском и российском образовании можно найти немало удачных опытов реализации подобного подхода. В специальной и популярной литературе описано много случаев того, как ребенок, не проявивший интереса к изучению математики, физики или химии, зачислялся в число «ленивых», «неперспективных» и даже «тупых». Но этот же ребенок, увлекшись конструированием автомобилей, радиоприборов, компьютерной техники или другим творчеством, начинал испытывать потребность в изучении этих наук и уже не по принуждению, а самостоятельно, с жадностью изучал ту же химию, физику и математику.

Список использованных источников

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М., 2000. – 361 с.

Поступила 15.02.2010 г.

УДК 37.01
ББК 74.202
К 213

В. С. Карапетян
V. S. Karapetyan

ПРОБЛЕМА НОВОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

THE PROBLEM OF NEW METHODOLOGY OF RESEARCH OF THINKING IN MODERN PSYCHOLOGY

В статье обоснована необходимость расширения поля исследования мышления на основе новой методологии. С точки зрения автора, это позволит преодолеть ограничения когнитивного подхода, что приведет к рассмотрению мышления в широком контексте самопознания и самовыражения.

***Ключевые слова*:** мышление, исследование мышления, развитие мышления, методология современного исследования мышления.

In the article the necessity of expansion of the research field of thinking on the base of new methodology is proved. From the author's point of view it allows to overcome the restrictions of the cognitive approach, that will lead to consideration of thinking in a wide context of self-knowledge and self-expression.

***Key words*:** thinking, the research of thinking, the development of thinking, methodology of modern research of thinking.

Нынешняя система подготовки специалистов, инновации в области образования с целью улучшения ее качества направлены на обеспечение профессионального и личностного роста, формирование навыков и умений для решения соответствующих проблем. Формирование профессиональных и личностных качеств, естественно, направлено на подготовку специалистов, готовых к созданию новых материальных и духовных ценностей, обладающих свободным и творческим мышлением. Поэтому сегодня необходимость комплексных исследований проблем мышления ощутимее, чем несколько лет назад. И все-таки то, что происходит в сфере науки, обработки и применения высоких технологий может и не удивить обыкновенного человека, так как в век бурного подъема науки и техники в той или иной мере можно предусмотреть возможные развития идей человеческого мышления и представлений.

Можно констатировать, что изменились также сфера мыслительной деятельности человека, глубина мысли, векторы прогресса и развития. Выясняется, что ответы на многие вопросы можно искать не только в истоках человеческого мышления, но сегодня – в условиях правильного понимания и толкования духа методологии нашего века. Системные исследования в разных областях психологии, направленные на выявление и решение проблем мышления, показывают, что в этой сфере сформировался ряд методологических подходов, которые в какой-то мере вышли за рамки традиционных представлений восприятия проблемы.

В частности, обсуждение мышления как процесса общения и деятельности не достаточно для формирования современного представления о мышлении на уровне теории. В ряд причин можно отнести то, что теоретические и практические решения проблемы мышления прямо зависят от уже сформировавшейся парадигмальной системы психологической школы, основных принципов и всеобщих представлений, тех основных положений, в рамках которых проводились и проводятся исследования проблемы мышления [1]. Вместе с тем многие специалисты могут согласиться, что проблема мышления уже вышла за ранее начертанные рамки и в наши дни позиционируется как независимая отрасль – «Психология мышления».

Кроме этого, мышление как процесс нахождения нового, проявление межличностного взаимодействия может и остается самым главным из основных компонентов познания, так как полностью не может быть объяснено, если не заключает в себе то цельное, что свойственно мышлению вообще, независимо от того, как оно будет названо: субъектное (мышление учителя, конструктора, инженера или доктора) или обьектное (техническое мышление, математиче-

ское, музыкальное или политическое).

Мы думаем, что для поиска общих свойств в ряде различных проявлений мышления необходимо опираться на новые методологические ориентиры, а в практической жизни – на их адекватные решения. Да, мышление имеет различные связи со всеми познавательными процессами, эмоциональными состояниями и поведенческими проявлениями, но с методологической точки зрения нужны более четкие, не связанные с ними ценности другого характера. По нашим представлениям, в основу методологии мышления следует ставить совсем другие подходы, которые, в общем, должны относиться не только к психике человека, а к его познанию, в данной ситуации – к полноценному удовлетворению познавательных потребностей, так как познание и его процессы свойственны лишь человеку. В соответствии с этими подходами:

а) личность рассматривается исключительно как субъект познания, так как он в первую очередь – мыслитель, исследователь, т. е. его мышление рассматривается лишь с точки зрения исследовательских функций,

б) мышление исследуется как осуществляющийся личностью беспрерывный процесс, который никогда, ни при каких обстоятельствах не прерывается даже после благополучного решения проблемы,

в) личность с первого и до последнего дня своей сознательной жизни в той или иной мере исследует то, что ей прежде было мало понятно и непонятно, то, что должно бы удовлетворить, но по какой-то причине еще не успело удовлетворить собственные потребности.

Учитывая вышеупомянутые реальности, можно обсуждать мышление как первичную категорию в его самом универсальном восприятии. В этом смысле развитие мышления – это основополагающие знания и умения об изменении мышления, его состава и возможных проявлениях различных типов, которые в инструментальном смысле превращаются в «сеть» категориальной системы мышления. Здесь уместно сослаться на М. Г. Ярошевского, который утверждает, что «инструментальный характер категории не может быть выявлен, если он будет рассматриваться обособленно, «сам по себе», независимо от других категорий, принципов и системы проблем» [4, с. 28].

Исследования личности в статусе исследователя при решении различных проблем еще не достаточно для формирования полноценного представления о мышлении данного человека. В методологическом смысле важно также выявить общую картину процесса мышления. В литературе этот вопрос обсуждается преимущественно с точки зрения использования тех знаний, которые приводят личность к новым для него открытиям. Если человек в результате познавательной деятельности приобретает знания (эмпирические знания), основанные на собственном повседневном бытовом опыте, то в этом случае, конечно, его мышление – эмпирическое. Если же он открывает новый предмет или явление на основе теоретических представлений или литературы, в этом случае говорят, что данная личность имеет теоретическое мышление. Не углубляясь в вопросы взаимоотношений эмпирического и теоретического мышлений, тем не менее можно определить тип мышления данного человека для разных этапов его жизни. Поскольку мышление человека – целостный процесс, то можно принять, что при решении даже простейших задач человек одновременно использует как эмпирическое, так и теоретическое мышление.

С точки зрения методологии важно определить, какие исходные постулаты прилагаем мы к жизнедеятельности человека вообще. Так как мышление можно рассматривать не только как процесс, деятельность и общение, то с точки зрения методологии мышление уже имеет для данной личности определенно сформулированные постулаты, отличающиеся своей оригинальностью, принципиальными подходами, теоретико-практическими ориентирами, структурными и функциональными подходами. Действительно, при формальных знаниях логическая схема человека обрисовывается совершенно по-другому, чем в случае когда он руководствуется диалектическим мышлением.

Например, с точки зрения формальной логики философская система построения знаний вроде бы отдает первенство «закону запрета противодействия», который в свое время Аристотель сформулировал следующим образом: «Невозможно, чтобы одни и те же предметы или явления были вместе и в то же время вместе не были». В современной формулировке часто говорят: «Невозможно, чтобы одно и то же выражение было правильным и неправильным одновременно». У нас есть примеры в истории науки, как известные ученые пользовались философскими знаниями и научной методологией в своей области (Эйнштейн, Дирак, Вейла и др.). Конечно же, причины любой мысли, идеи,

представления находятся не в них самих, а в других мыслях, идеях и представлениях, имеющих с ними определенные отношения, которые могут быть приобретены в результате соответствующих умственных и физических действий. Взаимосвязь старых и новых идей строится на диалектических законах. Без отрицания старого и восприятия противопоставления невозможно обеспечить прогресс субъекта в процессе мышления. Кажется, формальная логика тоже основывается на термине «провопоставление», толкование которого неоднозначно даже в логических справочниках.

Вероятно, имеет смысл отделить значение противопоставлений в формальных и диалектических системах. Противопоставление в формальных системах абстрагировано, а в диалектических – конкретно, так как оно противопоставляется форме, следовательно, и содержанию. В формальных системах запрещается одновременное присутствие противопоставлений в одном и том же объекте и в одних и тех же отношениях. В диалектическом понимании противопоставление выступает в одной и той же схеме мышления, противопоставление различных элементов или отношений одного и того же объекта находится внутри, а не вне.

Такое представление более характерно для мышления личности-исследователя. С точки зрения формальной логики, например, стол рассматривается как «целостный объект» или «целостный объект, состоящий из отдельных частей». Логические рамки этого умозаключения ограничены настолько, насколько и принятые формулировки, поскольку последующие умозаключения напрямую будут основываться на них. М. Г. Ярошевский отмечает, что категориальный аппарат конкретной науки сам по себе взят и построен из «нечистых» категорий. Он категориален настолько, насколько обьясним и проблематичен [4, с. 30]. Что касается объяснительной и проблематичной сторон мышления, то можем сказать, что в случае личности-исследователя, ее мышление опосредуется познавательной деятельностью, приближается к реальности познания категории.

А что мы выигрываем в действительности, принимая мышление как фундаментальную категорию? Дело в том, что любое усилие для решения первозадачи мышления должно быть направлено не столько на описание мышления, сколько на обработку психического объекта, как в случае изучения психики. Ведь с античных времен и по сей день объяснению психики были даны такие комментарии, которые выходят за рамки содержания психики как с точки зрения структуры, так и функциональности. Как бы странно ни казалось, исходя из концептуальных соображений мышление с точки зрения познания целесообразно рассматривать как специальный инструмент изучения. Представляя человека как исследователя, можно предположить, что его исследовательские способности нужно рассматривать в конкретных ситуациях, с точки зрения решения конкретных задач. Эта идея становится более значимой, когда рассматриваем процессуальные и личностные аспекты мышления [2, с. 5].

В советской психологии первозадачи мышления были изучены преимущественно в рамках концепции культурно-исторического развития Л. С. Выготским, который ставил акцент на психологическое развитие индивида. Теоретико-экспериментальными исследованиями были разработаны пути формирования мышления людей разного возраста. Примененные методики позволили выяснить отдельные качества мышления (самостоятельность мысли, критика, гибкость мышления, передача отдельных действий и т. д.). Выясняется, что в подобных исследованиях особенности мышления субъекта обусловлены активизацией той или иной составляющей мышления. В социальной психологии были изучены особенности группового мышления, в этнопсихологии – оригинальность мышления народа или национальности, в психологии управления – стиль мышления и формирующееся во взаимоотношениях мышление субъектов управленческой деятельности. Все это свидетельствует о том, что с точки зрения методологии мышление не было поставлено в ряд первоочередных категорий, характеризующих психологический образ человека-исследователя.

Похожее явление имеет место и в западной психологии, даже в исследованиях всемирно известных психологов. К примеру, редко можно встретить понятие «мышление» в доходящих до нескольких десятков теориях, касающихся мотивации поведения и деятельности человека. Но ведь мотивы поведения многочисленны, они, естественно, связаны с конкретной ситуацией и требуют умения мыслить, размышлять, судить. Современная жизнь ставит такие задачи, которые требуют продуктивных решений, а на этом пути имеются варианты, требующие альтернативных решений. В основе любого выбора есть

реальность мышления, в то время как в ряду этих мотивов опять же необходимо сделать выбор с помощью мышления.

Таким образом, если рассматривать личность только лишь как объект исследования, то последнее в большей степени охарактеризует личность как разумное и исключительное существо. Видимо, в этом причина того, что в последнее время больше подчеркивается роль когнитивной психологии, а проблема самопознания и самовыражения, имеющая многовековую историю, превратилась в требование современности.

Список использованных источников

1. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М., 1973. – 287 с.

2. Брушлинский, А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский. – М., 1982. – С. 5 – 49.

3. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров.– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

4. Ярошевский, М.Г. Категориальный аппарат психологии : хрестоматия по психологии : учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – М. : Просвещение, 1987. – С. 28.

Поступила 15.02.2010 г.

УДК 159.923
ББК 88.37
В 18

Ю. В. Варданян
Y. V. Vardanyan

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТА*

THE PSYCHOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S SUBJECT PROPERTIES

В статье раскрыты пути повышения качества психологического образования студента в педагогическом вузе. Автором обоснована модель субъекта профессионально-педагогической компетентности и дана характеристика специально созданной системы заданий, обеспечивающих реализацию развивающего потенциала психологических дисциплин.

Ключевые слова: профессионально значимые субъектные свойства, модель субъекта профессионально-педагогической компетентности, субъектно-развивающие психологические задания (типы, виды).

In the article the ways of quality improvement of the student's psychological education in pedagogical high school are shown. The author proves the model of the subject of the professional-pedagogical competence and characterizes the specially created system of tasks which provides the realization of developing potential of psychological disciplines.

Key words: professionally significant subject properties, the model of the subject of the professional-pedagogical competence, subject-developing psychological tasks (types, kinds).

Усиление влияния научных идей и инноваций на все сферы жизни способствует тому, что в настоящее время динамично меняется содержательная и технологическая основа устоявшихся видов профессиональной деятельности, появляются новые профессии, растет конкуренция на рынке труда. Новые условия трудовой деятельности приводят к значительному усложнению требований, предъявляемых к содержанию и качеству общего и педагогического образования. В связи с этим устойчиво растет потребность в активных, самостоятельно мыслящих и действующих выпускниках педагогических вузов, поэтому необходимость обеспечить развитие студента, который обладает способностью становиться и быть субъектом профессиональной

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

компетентности в процессе ее освоения, применения и восполнения, становится особо актуальной проблемой.

Для ее решения в процессе подготовки педагогических кадров необходимо осуществить реальный переход от сциентистского (знаниевого) подхода к компетентностному, преодолевая ограничения первого и усиливая возможности второго. Однако анализ показывает, что стремление формировать субъектные функции студента в процессе освоения профессиональной компетентности во многом остается декларацией, не подкрепленной реальными делами, тем самым существенно снижая качество подготовки кадров. Так, в действующем в настоящее время Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) 2005 года по педагогическим специальностям [1] выделена «Квалификационная характеристика выпускника», которая составлена с позиций компетентностного подхода. Но в других структурных частях стандарта («Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника» и «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы») четко прослеживается нацеленность на изучение выделенных дидактических единиц учебного материала, освоенность которых определяется по качеству полученных знаний, сформированных умений и навыков. Следовательно, они фактически разработаны на основе сциентистского подхода к высшему профессиональному образованию. Если учитывать, что знания, умения и навыки составляют лишь часть элементов когнитивного компонента готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, станет очевидно, что не выделена ориентация на достижение других его элементов (опыт эмоционально-ценностных отношений, опыт творческой деятельности и др.). Более того, в дополнение к когнитивному компоненту готовности не детализированы другие важные и значимые профессионально-личностные компоненты (мотивационно-смысловой, эмоционально-волевой, профессионально-деятельностный и др.). Следовательно, намерение подготовить выпускника, который стал бы компетентным субъектом профессионально-педагогической деятельности, общения и выстраиваемых отношений, следует подкрепить выделением элементов содержания образования, способствующих подобному развитию, содействием процессу достижения тех результатов, по которым можно было бы судить о росте профессионально-личностных новообразований студента. Поэтому в настоящее время особую остроту приобретает проблема преодоления сциентистских ограничений ГОС ВПО на основе усиления профессионально-значимого и субъектно-развивающего потенциала каждой осваиваемой в вузе дисциплины.

В работах К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. заложена существенная теоретическая основа, обеспечивающая глубокое понимание субъектной сущности человека. В трудах В. А. Болотова, А. А. Деркача, И. А. Зимней, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. В. Серикова, В. А. Сластенина и др. раскрыты базовые положения, обеспечивающие исследование сущности, структуры и содержания профессиональной компетентности. В ряде защищенных диссертаций (кандидатских – А. А. Воротниковой, Т. П. Вострикoвой, И. Ф. Демидовой, Т. А. Кильмяшкиной, С. В. Кутняк, С. Н. Чаткиной, А. Н. Яшковой и др. и докторских – В. А. Адольфа, Г. И. Аксеновой, Ю. В. Варданян, И. В. Вачкова, Е. Н. Волковой, Т. М. Сорокиной, Р. Х. Тугушева и др.) разработаны продуктивные подходы к разрешению психолого-педагогических проблем развития субъектности и профессионализма педагога. Тем не менее в настоящее время недостаточно изучено влияние психологического компонента образования на развитие студента как субъекта профессиональной компетентности. Таким образом, обострилось противоречие между необходимостью содействовать развитию субъектных свойств студента в процессе освоения профессионально-педагогической компетентности и недостаточным пониманием психологической сущности и путей реализации субъектного профессионально значимого потенциала психологических дисциплин.

Для успешного решения обозначенных противоречий между стандартом образования и системой заданий, выполняемых в процессе изучения психологии, необходимо встроить модель субъекта профессионально-педагогической компетентности, которая усиливала бы заложенную в стандарте компетентностную ориентацию и обозначала бы реальные пути ее реализации. В созданной модели выделена совокупность трех

групп взаимосвязанных компонентов:

I. Содержательно-функциональные (когнитивные, операционально-деятельностные), реализация которых обусловливает качество педагогической деятельности. *Когнитивный компонент* включает систему профессионально значимых психологических знаний и умений, эмоционально-ценностных отношений с субъектами образования, опыт творческой преобразовательной педагогической деятельности. *Операционально-деятельностный компонент* включает систему действий по проектированию педагогической деятельности, ее осуществлению, анализу, оценке результатов оказания психолого-педагогической помощи и предоставления образовательных услуг.

II. Процессуально-результативные (субъектные, объектные и предметные), обеспечивающие движение педагога от цели к результату. *Субъектный компонент* выражает качественное своеобразие педагога как целеобразовывающего, производящего и развивающего индивида в ходе диагностики, изменения, анализа, оценки своих субъектных свойств, характеристик осуществляемой педагогической деятельности и достигаемых результатов. *Объектный компонент* характеризует готовность субъекта осуществлять педагогическую деятельность и выстраивать отношения в процессе ее реализации, обеспечивать востребованность когнитивного и операционально-деятельностного компонентов на всех этапах решения педагогической задачи. *Предметный компонент* проявляется в готовности и возможности педагога создавать совместно с обучающимися промежуточные и итоговые продукты (результаты). Они выражены образованностью (т. е. обученностью, воспитанностью и развитостью) тех людей, с которыми работает педагог. Эти предметы находятся во внутреннем мире получателя профессиональной помощи и услуг и создаются им первоначально совместно с педагогом, а по мере приобретения опыта – самостоятельно.

III. Мотивационно-смысловые (побудительно-мотивационные, ценностно-смысловые), обеспечивающие инициацию и ориентацию содержательно-функциональных и процессуально-результативных компонентов профессионально-педагогической компетентности и обусловливающие качество образованности будущего педагога, в перспективе – качество педагогической деятельности. *Побудительно-мотивационные компоненты* содержат систему побудителей (потребности, мотивы, интересы, стремления, цели и др.), придающих деятельности действительно значимую, частично значимую или незначимую педагогическую направленность. *Ценностно-смысловые компоненты* содержат систему регуляторов (ценностные ориентации, идеалы, отношения и др.), выраженных в целях профессионально-педагогической деятельности и отражающих разные уровни осмысления педагогической значимости результата (предмета) деятельности. При полном осмыслении педагогической значимости результата его образ отражается сквозь призму системы иерархически взаимосвязанных результатов, достигаемых в процессе индивидуальных действий, индивидуальной деятельности, совместно распределенной деятельности. В случае частичного осмысления в образе не дифференцированы существенные характеристики результата, необходимые на следующих этапах деятельности. При отсутствии осмысления для образа результата характерны мозаичность, эклектика и бессвязность составных частей.

Анализ приведенной модели показывает, что для качественного формирования свойств субъекта профессионально-педагогической компетентности в процессе изучения психологии необходимо приобщить студента к выполнению двух типов заданий: I – аспектных, способствующих зарождению и развитию каждой группы компонентов субъекта профессионально-педагогической компетентности, II – комплексных, обеспечивающих установление взаимосвязей между этими компонентами на основе синтеза теоретической и практической готовности и возможности использовать психологические знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых и реальных профессионально-педагогических задач.

К I типу относятся три основные группы заданий:

1. *Содержательно-функциональные*, в ходе которых преимущественно актуализируются и совершенствуются когнитивный и операционально-деятельностный компоненты профессионально-педагогической компетентности. Выполнение этих заданий позволяет освоить базовый уровень психологических знаний и умений, приобрести опыт установления и развития эмоционально-ценностных отношений с субъектами образования (однокурсниками,

преподавателями, учащимися, их родителями или законными представителями, педагогами-наставниками и др.), реализовать и совершенствовать психологические технологии (диагностические, профилактические, развивающие, коррекционные, реабилитационные, консультационные и др.) в процессе освоения и осуществления педагогической деятельности на разных ее этапах (проектирование, реализация, анализ и оценка результатов оказания педагогической помощи и предоставления образовательных услуг) и уровнях (от репродуктивного до творческого преобразовательного).

2. *Процессуально-результативные*, выполнение которых позволяет использовать базовый уровень психологических знаний и умений для освоения субъектных функций в процессе самоактуализации и самореализации субъектных, объектных и предметных действий. Осуществление этих действий происходит: а) по отношению к себе как к субъекту освоения, применения и восполнения профессиональной компетентности (самоизучение, самоизменение, самоанализ, самооценка); б) по отношению к осуществляемой деятельности (учебно-познавательной и профессионально-практической) как объекту проектирования, реализации и анализа полученных результатов субъектом профессионально-педагогической компетентности; в) по отношению к предметам или продуктам деятельности, создаваемым субъектом профессионально-педагогической компетентности с момента выражения ожидаемого результата в образе цели до его достижения в разных формах – внешней (предметной, материальной) или внутренней (духовной, выраженной обученностью, воспитанностью, развитостью).

3. *Мотивационно-смысловые*, выполнение которых позволяет использовать базовый уровень психологических знаний и умений студента для пополнения профессионально значимой основы побудителей и смыслов, обеспечивающих инициацию и ориентацию процессов освоения, применения и восполнения профессионально-педагогической компетентности. Необходимость использования этой группы заданий обусловлена тем, что в мотивационном контексте результатом освоения, применения и восполнения педагогической компетентности является образованность как идеальный предмет удовлетворения потребностей субъектов образования, который создается ими в совместно распределенной деятельности. На этапах освоения педагогической компетентности этот результат выражен в образованности студента и возникающей у него педагогической компетентности, на этапе ее реализации – в образованности учащихся и растущей педагогической компетентности студента-практиканта (а в постдипломный период – педагога), на этапе восполнения – в готовности и возможности осуществлять профессиональное самосовершенствование. Выполнение заданий третьей группы обеспечивает успешность реализации содержательно-функциональных и процессуально-результативных компонентов профессионально-педагогической компетентности, способствует повышению качества образованности (как характеристики достигаемого результата), что в значительной степени обусловлено влиянием мотивационных компонентов.

В ходе выполнения I типа заданий преимущественно достигается использование психологической подготовки для развития соответствующих им компонентов субъекта профессионально-педагогической компетентности. Дополнительно к ним апробирован II тип – комплексные сопутствующие задания, которые самостоятельно определяются и выполняются субъектом профессионально-педагогической компетентности параллельно с заданиями трех ранее указанных групп I типа, что приводит к интеграции психологических знаний и умений. Комплексные сопутствующие задания способствуют синтезу теоретической и практической готовности и возможности использовать психологические знания и опыт их применения в процессе решения имитационно-моделируемых или реальных профессионально-педагогических задач. Эти задания имеют форму постановки и решения трех видов задач: субъектно-реализационных, содержательно-технологических, предметно-результативных.

Субъектно-реализационные задания формулируются в виде задачи, выдвигаются перед собой и решаются самим студентом как субъектом вузовского профессионально-образовательного процесса. Это происходит при условии, что в реальном вузовском профессионально-образовательном процессе студент не рассматривается в качестве объекта влияния со стороны преподавателя и сам не является таким ведомым объектом. Субъектно-реализационные задачи выстраиваются на основе стратегии и тактики самоактуализации, самореализации и самораз-

вития достигнутого уровня профессиональной компетентности. Они включают большой спектр самоориентиров студента: аккомодационные, мобилизационные, организационные, реализационные и др. Важно, чтобы преподаватель психологии использовал в процессе занятий специальные приемы, способствующие актуализации этих задач студента и закреплению опыта их применения (передача инициативы, делегирование полномочий, создание ситуаций альтернативного выбора, приглашение к выражению собственной позиции, поощрение самостоятельности и др.). Это приводит к приобретению опыта постановки и решения этого типа задач, востребованного в период педагогической практики и последующей самостоятельной трудовой жизни.

Содержательно-технологические задания формулируются в виде задачи (целеобразовательной, проектировочной, конструкционной, управленческой, стимулирующей, операционально-деятельностной и др.), решение которой выстраивается и реализуется субъектом профессиональной компетентности относительно содержания деятельности и применяемых для этого технологий в процессе ее освоения, применения или восполнения. В учебных условиях подобные задачи решаются в процессе моделирования замысла реализации психологических компетенций в ходе урока (его фрагмента) или внеучебного занятия (кружкового, факультативного и др.), его «защиты» и имитационного проведения. Аналогично в условиях практики – в ходе проектирования, реализации и анализа психологического оснащения педагогической деятельности и системы отношений с субъектами образования.

Предметно-результативные задания формулируются в виде мониторинговой задачи (аналитической, диагностической, оценочной), решаемой студентом параллельно с каждым заданием двух предыдущих групп путем применения критериев определения промежуточных и итоговых результатов деятельности (учебно-познавательной, профессионально-педагогической) и становления в ней собственной профессионально-педагогической компетентности.

Если выдвижение и решение системы охарактеризованных задач адекватно конкретным учебным или профессиональным ситуациям, то психологическая подготовка студента педагогического вуза перестает быть самоценной и самодостаточной целью. Она обусловливает эффективную актуализацию и развитие субъектных свойств будущего педагога, способствует приданию им профессиональной значимости и личностного смысла, поэтому превращается в средство овладения профессией, в образовательный источник освоения профессионально-педагогической компетентности, ее применения и восполнения.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Российское образование. Федеральный образовательный портал : URL : http // www.edu.ru/ab/portabl/spe/archive.htm

Поступила 15.02.2010 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94 “18 – 19”
ББК 63.3(2)
Б 392

В. Б. Безгин
V. B. Bezgin

СЕЛЬСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ РУБЕЖА XIX – XX ВЕКОВ: ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВЫВОДЫ

RURAL DAILY OCCURRENCE IN BOUNDARIES OF XIX-XX CENTURIES: RESULTS OF RESEARCH AND CONCLUSION

В статье дан анализ содержания повседневности русского села конца XIX – начала XX века. На основе архивных источников установлены особенности крестьянского земледелия, основные черты сельского самоуправления, специфика правосознания жителей деревни, характер семейных взаимоотношений, традиции православной веры и быта русских крестьян.

***Ключевые слова*:** русская деревня, традиционная культура, крестьянская община, повседневный труд, обычное право, брак, семья, духовный мир.

In the article the content of the Russian village daily occurrence at the end of XIX century and the beginning of XX century is analyzed. Peasant agriculture peculiarities, the main traits of rural self-government, village citizens’ specific sense of justice, family interrelationships traditions of orthodox and Russian peasants’ way of life are determined on the base of archieve sources.

***Key words*:** russian village, traditional culture, peasants’ community, daily work, common law, marriage, family, spiritual world.

Русская деревня до начала XX века оставалась носителем традиционной культуры. Производство было аграрным, социальная структура – крестьянской, регулирование отношений – обычно-правовым. Основу духовной жизни села составляло православие. Ревностное соблюдение традиций, настороженное отношение к новациям отвечали потребностям самосохранения и воспроизводства традиционной системы отношений.

Земледельческий труд имел глубокую этическую основу, которая выражалась в значимости для крестьянина самого производственного процесса. Трудовая повседневность составляла основу жизнедеятельности русского крестьянства. Традиции земледельческой культуры являлись результатом многовекового опыта взаимодействия крестьянина с окружающей средой, приспособления пахаря к погодным условиям и качеству почв [17, с. 39]. Выбор возделываемых культур зависел от природно-климатических условий и хозяйственных потребностей крестьянского двора. Увеличение производства технических культур было следствием рыночной конъюнктуры. Рост доходности крестьянского производства достигался посредством адаптации традиционных основ земледелия к новым условиям хозяйствования [1].

Используемые крестьянами орудия труда и приемы обработки земли позволяли придерживаться наиболее оптимальной модели хозяйственного поведения, возможной в условиях экстенсивного производства. Общинная система землепользования диктовала жесткие требования в севообороте и сроках проведения агротехнических работ, в то же время не регламентировала повседневную трудовую практику крестьян. Она являлась сферой приложения производственных усилий хозяйствующей семьи.

Объективные условия хозяйствования (истощение почв, увеличение доли пашни, ухудшение климатических условий и т. п.) в сочетании с аграрным перенаселением закономерно вели к переменам в традициях крестьянского производства и землепользования. Рационализация крестьянского производства сдерживалась, но не исключалась вовсе системой общинного земледелия [16, с. 29]. Препятствием в интенсификации аграрного производства являлась бедность крестьянских хозяйств. Аренда земли носила в основном краткосрочный характер и не давала ожидаемого экономического эффекта, однако вполне соответствовала традициям крестьянского хозяйствования.

Столыпинская аграрная реформа являлась, по сути, попыткой модернизации традиционного хозяйственного уклада русского села. Кризис традиционного общества указывал на предел возможностей экстенсивного развития крестьянского хозяйства. Перемены в сельской повседневности были связаны с индивидуализацией землевладения, колонизацией и отходничеством. Землеустройство там, где община оказывала ему поддержку, шло успешно, создавало условия для рационализации аграрного производства. Переход жителей деревни к индивидуальному земледелию был затруднен по причине маломощности крестьянских хозяйств, недостаточной финансовой поддержки со стороны государства, а также в результате стремления селян сохранить общинные гарантии социальной защиты. Общины покинули преимущественно те, кто в своей обыденности не был с ней связан. Хутора не получили в распространения ввиду того, что эта форма хозяйствования не имела исторических корней и не соответствовала общинным представлениям крестьян. Переход части крестьянских хозяйств от общинной собственности к личной не повлиял на образ жизни русского села потому, что пользование землей традиционно было семейным, а не коллективным [18, с. 298].

Хозяйственный консерватизм русского села – следствие «моральной экономики как этики выживания крестьянства». Мотивация трудовой деятельности крестьянства выражалась в обеспечении потребностей хозяйствующей семьи. Традиции повседневного труда земледельца были направлены на минимизацию производственного риска. Агротехнические новации рождались как на основе индивидуального опыта земледельцев, так и посредством заимствования образцов хозяйствования лучших помещичьих хозяйств. Преобразуя их в традицию, община создавала условия для их распространения.

Вхождение российской деревни в рынок сопровождалось переменами в сельской повседневности, выразившимися в развитии индивидуализма, предприимчивости и распространении грамотности. Подъем крестьянского производства в 1910-е гг. стал не только следствием благоприятного сочетания объективных условий, но и результатом воздействия реформы. Потребность крестьян в интенсификации своих хозяйств определила успех участковой агрономии. Деятельность сельской кооперации прочно вошла в повседневную жизнь российской деревни начала XX века. Ее различные формы способствовали развитию товарно-денежных отношений в агарной сфере и ограничивали произвол сельских ростовщиков. Действие рыночного механизма в повседневности села ограничивалось отрицательным отношением большинства жителей села к принципу частной собственности на землю.

Носителем крестьянских традиций выступала община. Ее деятельность основывалась на совместной хозяйственной деятельности. Сельский сход как традиционный институт крестьянского самоуправления определял и регулировал различные стороны повседневной жизни жителей русской деревни. Под влиянием демографических процессов и возросшей мобильности сельского населения изменился состав сходов. Распределительный механизм земельный переделов, достигнув своего совершенства, в условиях аграрного перенаселения уже не мог реализовывать принцип равного доступа к земле. Разнообразные общинные формы социальной защиты и помощи выступали наглядным проявлением общественных идеалов русского крестьянства. Имущественное расслоение деревни, конфликт интересов затрудняли, но не исключали возможности принятия солидарных решений. Всякое давление на крестьянский «мир» извне неизменно вело к его консолидации [2]. Кризисные явления, возникшие в общине под влиянием процесса модернизации, выступали лишь зримым проявлением ее адаптации при сохранении традиционных устоев.

Восприятие крестьянами власти носило локальный характер. Местную власть селяне считали ответственной перед собой. Сельское самоуправление достаточно эффективно решало вопросы повседневной жизни деревни. Двойственное положение сельских старост носило формальный характер, в конфликте крестьянского мира с властью они занимали позицию общины. Система государственной опеки в лице земских начальников имела в целом позитивное значение. Совмещение участковым земским начальником административных и судебных функций было объективно оправданно и соответствовало общественным взглядам жителей села. Контроль со стороны земского начальника повышал ответственность выборных лиц деревни и волости, прививал уважение к закону. Для крестьянства характерна персонификация власти.

Личные качества и практические дела являлись для местных жителей главными критериями в оценке повседневной деятельности представителей власти как выборной, так и государственной.

Обыденное восприятие крестьянами верховной власти определялось православным сознанием и присущим жителям деревни патернализмом. Падение авторитета монаршей власти в глазах крестьян стало следствием нерешенности аграрного вопроса и несоответствия личности последнего императора традиционному образу «царя-батюшки» [3].

Стремление к «мужицкой» справедливости выработало в русской деревне арсенал приемов повседневной борьбы крестьян за свои интересы. Постоянное посягательство на собственность помещика в форме браконьерства, вредительства, потрав и порубок осуществлялось индивидуально (или небольшими группами) при негласной поддержке общины. Открытый характер борьба приобретала, когда возникала угроза для существования самой общины. Отсутствие насилия со стороны власти воспринималось как свидетельство ее слабости. Ведущую роль в аграрных беспорядках играла община [4]. Наличие мирского приговора фактически санкционировало поголовное участие жителей деревни в погроме и рождало в них ощущение безответственности за содеянное. Эгалитаризм селян наглядно проявлялся в порядке распределения барского имущества.

Различные отношения, возникавшие в повседневной жизни русского села, регулировались на основе норм обычного права. В основе обыденного правосознания жителей деревни лежали принципы уравнительности, примата общественного над личным, приоритетности хозяйственных интересов. Причину преступления крестьяне усматривали в греховной природе человека. Расхождение норм обычного права с официальным законом в оценке преступлений было обусловлено спецификой общественного уклада села [5]. Нарушение общинных установлений каралось гораздо строже, чем нарушение официального законодательства или посягательство на личность и имущество отдельного крестьянина.

Цель крестьянского правосудия состояла как в защите интересов общины в целом, так и в разрешении повседневных конфликтов между ее членами. Субъективизм («глядя по человеку») – отличительная черта сельских судов. Сельское судопроизводство было лишено формализма и руководствовалось принципами, близкими и понятными крестьянам. Разбирательства носили преимущественно примирительный характер, что позволяло оперативно разрешать правовые коллизии и сохранять общинную солидарность [6]. В тоже время община решительно расправлялась посредством самосуда с нарушителями общественных установлений. Карательная функция общины выступала условием ее самосохранения. Следствием стереотипов поведения деревенских жителей являлась семейная расправа [7].

Поземельные отношения русской деревни основывались и регулировались обычным правом. Изученные решения волостных судов по земельным искам убедительно свидетельствуют о том, что в рассмотрении земельных споров судьи руководствовались правовыми обычаями [8]. Имущественные отношения крестьянского двора и порядок наследования в деревне определялись существовавшими в селе правовыми традициями [9]. Правовая особенность имущества крестьянского двора была обусловлена семейным характером производства и традициями податного обложения.

Деятельность волостных судов способствовала сближению двух правовых культур: крестьянской и официальной. Рост числа крестьянских обращений в волостные суды, и в первую очередь с целью защиты чести и достоинства, свидетельствовал о развитии правовой культуры русского села. Обычное право русской деревни не оставалось неизменным и эволюционировало посредством утраты отдельных правовых норм, не отвечающих потребностям времени.

На наш взгляд, неверным является утверждение о том, что нормы обычного права в деревне отсутствовали, а сельское правосудие было «обычным бесправием». Выявленные источники убедительно свидетельствуют о существовании и функционировании в повседневной жизни села неписаных правовых норм, основанных на традиционных представлениях крестьян о правде и справедливости.

Процесс модернизации сопровождался разрушением традиционных устоев патриархальной семьи. Семейные разделы стали следствием роста мобильности сельского населения, разви-

тия рыночных отношений, влияния городской культуры, семейных неурядиц и кризиса патриархальной власти. Дробление крестьянских дворов привело к омоложению состава сельских сходов. Конфликт поколений выступал зримым проявлением кризиса патриархального быта. Содержание семейной повседневности определялось существовавшей иерархией и половозрастным разделением труда. Воспитание детей в крестьянской семье заключалось в приобщении к православию, передаче социального опыта, выработке хозяйственных навыков, формировании поведенческих стереотипов [10].

Заключением брака достигалась полнота сельского бытия. В создании семьи сливались воедино стремления исполнить Божественные установления, желание обрести самостоятельный статус, хозяйственная необходимость. Демографическое поведение русских крестьян определялось как требованиями православной веры, так и особенностями аграрного производства [11]. Традиционной оставалась система сельского родовспоможения. Именно специфика женской повседневности определяла предпочтение сельскими женщинами услуг деревенских повитух перед акушерской помощью.

Тяготы трудовых будней неблагоприятно отражались на здоровье крестьянки. Большинство гинекологических заболеваний было следствием повседневного изнурительного труда крестьянок [12, с. 15]. Обыденным явлением семейного быта следует признать рукоприкладство со стороны мужа. По мере культурного развития деревни, роста самосознания женщины, смягчения семейных нравов эта традиция постепенно уходила в прошлое.

Условия крестьянского труда и быта вкупе с нормами церковного устава делали расторжение брака практически невозможным. По народным представлениям, бремя супружеских отношений – это жизненный крест и отказ от него являлся грехом. Падение нравов как следствие кризиса патриархального общества и секуляризации общественного сознания негативно отразились на институте сельского брака.

Повседневный рацион крестьянской семьи не отличался разнообразием. Питание являлось, пожалуй, одной из наиболее консервативных сфер семейного быта. Крестьяне строго придерживались пищевых ограничений в постные дни. Набор потребляемых продуктов в сельских семьях был примерно одинаковым. Объем домашней трапезы определялся имущественным положением семьи.

Семейный достаток находил свое отражение в состоянии крестьянского жилища и качестве одежды. Под воздействием урбанизации менялось убранство крестьянской избы, все большее распространение в семейном обиходе получали покупные вещи, улучшалась санитарно-гигиеническая обстановка жилища [13]. В крестьянском быту наряду с традиционным домотканым платьем все большее значение приобретает одежда фабричного производства. В предметах и аксессуарах туалета жителей села стало заметно влияние городской моды.

Духовный мир крестьянской повседневности был содержателен и многообразен. Православие составляло основу крестьянского бытия, и сельская повседневность буквально пронизана содержанием христианской веры. Источники свидетельствуют о распространенности народного благочестия [14]. Слабое знание крестьянами православной догматики, приверженность жителей села обрядовой стороне веры не противоречили способности к глубокому духовному познанию Божественного откровения. Разнообразные дела милосердия, повседневное доброделание, свидетельства христианской любви и сострадания к ближнему, упование на волю Божью в житейских скорбях – все это убеждает в отнюдь не формальном характере веры крестьян. Наблюдения, проведенные в процессе нашего исследования, подтверждают вывод о том, что менталитет русского крестьянина находился в соответствии с идеалами православия.

Автор не склонен идеализировать нравственное состояние русской деревни. Пьянство, аборты, адюльтер и разврат, конечно же, не были явлениями исключительно сельской повседневности, так как эти и другие пороки есть проявление греховности человеческой природы в целом. Проведенное исследование показывает, что традиция употребления спиртного в сельском быту существовала [15]. Деревенское пьянство носило преимущественно обрядовый характер и было обусловлено психологическими, социальными, хозяйственными и иными причинами. Пагубное пристрастие к спиртному являлось уделом, главным образом, маргинальных слоев деревни. Данные душевого потребления алкоголя в сельской местности в конце XIX – начале

XX века не дают никаких оснований говорить о поголовном пьянстве жителей деревни.

Список использованных источников

1. Безгин, В. Б. Деревня и рынок (рыночные отношения в хозяйственном укладе села начала XX века) // Динамика и темпы аграрного развития России: инфраструктура и рынок : материалы XXIX сессии Симпозиума по аграрной истории Восточной Европы. – Орел : ОГУ ; Изд-во «Орловская правда», 2006. – С. 273 – 281.

2. Безгин, В. Б. Традиционные формы крестьянского протеста (губернии Центрального Черноземья, начало XX века) / В. Б. Безгин // Политическая история России первой четверти XX века: Памяти профессора Виталия Ивановича Старцева. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – С. 146 – 156.

3. Безгин, В. Б. «Царь – Батюшка» и «Народ – Богоносец» (крестьянский монархизм конца XIX – начала XX вв.) / В. Б. Безгин // Труды кафедры истории и философии Тамбовского государственного технического университета : сб. науч. тр. – СПб. : Нестор, 2004. – Вып. 2. – С. 24 – 28.

4. Безгин, В. Б. Общественная активность крестьянства в период столыпинской аграрной реформы (на материалах губерний Центрального Черноземья) / В. Б. Безгин // Клио : журнал для ученых. – 2009. – № 3 (46) – С. 87 – 90.

5. Безгин, В. Б. Имущественные преступления в крестьянской среде: между и законом и обычаем / В. Б. Безгин // Право и политика. – 2009. – № 4. – С. 880 – 887.

6. Безгин, В. Б. Волостные суды России: компетенция, состав, практика / В. Б. Безгин // Российский судья. – 2009. – № 9. – С. 40 – 43.

7. Безгин, В. Б. Крестьянский самосуд и семейная расправа / В. Б. Безгин // Вопросы истории. – 2005. – № 3. – С. 152 – 157.

8. Безгин, В. Б. Нормы обычного права в крестьянском землепользовании / В. Б. Безгин // Современное право. – 2009. – № 12. – С. 152 – 156.

9. Безгин, В. Б. Порядок наследования у русских крестьян по обычному праву (вторая половина XIX века) / В. Б. Безгин // История государства и права. – 2009. – № 8. – С. 32 – 34.

10. Безгин, В. Б. Крестьянские дети: повседневность семейных отношений в русском селе конца XIX – начала XX веков / В. Б. Безгин // Труды института крестьяноведения Южного Урала им В. П. Данилова. – Оренбург : ОГПУ, 2007. – Вып. 2. – С. 32 – 45.

11. Безгин, В. Б. Положение женщины в крестьянской семье конца XIX в. (на материалах этнографических источников) / В. Б. Безгин // Семья в ракурсе социального знания : сб. науч. ст. – Барнаул, 2001. – С. 204 – 213.

12. Безгин, В. Б. Бабья доля (жизненный удел русской крестьянки) / В. Б. Безгин // Проблемы российской истории в исследования тамбовских ученых (гранты ACLS 2002 – 2009 гг.) : сб. ст. междунар. науч. конф. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2010. – С. 7 – 22.

13. Безгин В. Б. Традиции крестьянского быта конца XIX – начала XX веков (пища, жилище, одежда) / В. Б. Безгин // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2005. – Т. 11. – № 4. – С. 1052 – 1061.

14. Безгин, В. Б. Православные традиции русской деревни (конец XIX – начало XX в.) // Гуманитарные науки: проблемы и решения : сб. науч. статей / В. Б. Безгин. – СПб. : Нестор, 2003. – С. 157 – 173.

15. Безгин, В. Б. Винопитие в правовых обычаях и повседневной жизни сельского общества (вторая половина XIX – начало XX века) / В. Б. Безгин // Политика и общество. – 2009. – № 5. – С. 66 – 76.

16. Есиков, С. А. Крестьянское хозяйство Тамбовской губернии в начале XX века (1900 – 1921 гг.) / С. А. Есиков. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 1998. – 108 с.

17. Милов, Л. В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического прогресса / Л. В. Милов. – М. : РОССПЭН, 2001. – 576 с.

18. Тюкавкин, В. Г. Великорусское крестьянство и столыпинская аграрная реформа / В. Г. Тюкавкин. – М. : Памятники исторической мысли, 2001. – 304 с.

Поступила15.02.2010 г.

УДК 94 (470) “18 – 19”
ББК 63.3 (2)
П 265

В. И. Первушкин
V. I. Pervushkin

СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ, САРАТОВСКОЙ И ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИЯХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

MAINTAINANCE OF HISTORICAL LEGACY IN THE PENZA, SARATOV AND TAMBOV PROVINCES IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH CENTURY AND THE EARLY 20 TH CENTURY

В статье анализируется деятельность губернских (пензенских, саратовских и тамбовских) ученых архивных комиссий по охране памятников истории и культуры в российской провинции во второй половине XIX – начале XX в. Рассказано об их участии в сохранении памятников церковной и гражданской архитектуры, а также археологии. Показаны положительные и отрицательные стороны этого процесса. Рассмотрена степень участия комиссий в разработке законодательства об охране исторических памятников.

Ключевые слова: российская провинция, русская национальная культура, губернские ученые архивные комиссии, охрана памятников истории и культуры

The article is devoted to the activity of the Penza, Saratov and Tambov provincial scientific archival commissions in protection of the memorials of history and culture in the Russian province since the second half of the 19th century to the beginning of the 20th century. It is told about their participation in preservation of monuments of church and civil architecture. It is also told about archeology. The positive and negative sides of this process are shown. The degree of participation of the commissions in the development of the legislation on protection of historical memorials is considered.

***Key words*:** Russian province, Russian national culture, provincial scientific archival commissions, protection of the memorials of history and culture.

Во второй половине XIX – начале XX века историческое и культурное наследие России находилось в ведении многочисленных государственных учреждений и частных лиц. Его судьба оставалась за пределами официального законодательства, определялась различными, зачастую противоречившими друг другу правилами и инструкциями. Деятельность ведомств по сохранению памятников старины не координировалась каким-либо центральным органом, и как следствие – бесконтрольность и параллелизм в действиях различных учреждений. Неспособность правительства разрешить проблему в законодательном порядке заставляла взяться за ее решение научную общественность. После проведения I Археологического съезда (1869 г.), на котором обсуждался вопрос об охране памятников старины, при Московском археологическом обществе была создана Комиссия по сохранению древних памятников [14, с. 74 – 88]. На II Археологическом съезде (1871 г.) обсуждался проект «Положения» об охране памятников старины. Он предусматривал осмотр всех сохранившихся исторических объектов и подготовку единого свода памятников [8, с. 3 – 4 об]. В 1876 г. под руководством статс-секретаря А. Б. Лобанова-Ростовского при Министерстве народного просвещения была учреждена Особая комиссия для обсуждения предложений о мерах по сохранению памятников истории и культуры. Она подготовила «Проект правил о сохранении исторических памятников», где впервые определялись категории памятников, которые должны охраняться государством. Для общего руководства работами предлагалось организовать Императорскую комиссию. В целях «…ближайшего исследования памятников и наблюдения за их целостью» намечалось создать археологические округа в составе нескольких губерний во главе с университетским центром. Пензенскую, Саратовскую и Тамбовскую вместе с Казанской, Нижегородской и Симбирской губерниями предполагалось включить в Казанский археологический округ. Однако Министерство финансов не выделило средства на реализацию

проекта [1, с. 603 – 630]. Разрушение археологических и исторических памятников привело к тому, что в 1889 г. Александр III издал указ о запрещении раскопок и реставрации памятников древности без согласования с Археологической комиссией и Академией художеств [11, с. 592 – 593]. В 1898 г. председатель Археологической комиссии А. А. Бобринский выступил с предложением создать при Министерстве внутренних дел комиссию для разработки положения об охране памятников старины, куда бы вошли представители заинтересованных ведомств и историко-археологических обществ, а также организовать при губернских статистических комитетах отделения по составлению свода памятников [9, л. 7 – 8]. Губернские ученые архивные комиссии (далее – ГУАК), возникшие в конце XIX в., также стали выполнять эти функции в российской провинции.

Документом, на который могли опираться ГУАК в своей охранной деятельности, было «Положение» 1884 г., которое включало в круг их обязанностей поиск, описание и научную обработку различных памятников материальной культуры: «Ученые комиссии, независимо от прямой своей обязанности, могут, по местным обстоятельствам, заключить в круг своих занятий разыскание, описание и объяснение всяких других памятников старины» [6, с. 280]. Таким образом, деятельность комиссий в исследовании памятников старины осуществлялась в трех основных направлениях: выявление, исследование и описание памятников; обсуждение поступающих в комиссии проектов их ремонта и реставрации; предупреждение от порчи или уничтожения. С целью улучшения работы комиссий в этом направлении Министерство внутренних дел постоянно рассылало по губерниям циркуляры. Однако на местах данные о состоянии памятников и методах их охраны, как правило, отсутствовали. Большинство губернаторов при составлении отчетов ограничивались списками памятников без каких-либо описаний и обоснований их действительной исторической ценности. Таковы были дела по сохранению исторических памятников, которые поступили из Пензенской, Тамбовской и Саратовской губерний.

Деятельность многих ГУАК по охране памятников архитектуры протекала главным образом в русле церковной археологии. Залогом успеха здесь могла быть координация действий провинциальных историков с епархиальным начальством. В декабре 1885 г. Тамбовская ученая архивная комиссия (далее – ТУАК) обратилась к руководству епархии с ходатайством о запрещении уничтожения предметов церковной старины и перестройки памятников церковной архитектуры без согласования с нею, так как случаи проявления некомпетентности в данной области были достаточно распространенным явлением в губернии. «Древние храмы, – писал председатель комиссии А. Н. Норцов, – обезображиваются переделкой и невежественной реставрацией, памятники старины нередко «за ветхостью» совершенно уничтожаются, а их составные части растаскиваются и служат для постройки других зданий; лики икон древнего письма замазываются богомазами новой масляной краской; старинные серебряные басменные оклады у древних икон заменяются новыми ризами, а самые церковные вещи часто продаются для переливки в слитки» [7, с. 55]. Подобное положение заставило комиссию, не дожидаясь ответа, приступить к сбору сведений об имеющихся в губернии церковных древностях. Так, в 1896 – 1897 гг. Б. Г. Фиксен по результатам визуального обследования составил список памятников церковной архитектуры губернии, нуждающихся в охране государства [13, с. 42].

В очерке В. П. Соколова «25-летие Саратовской ученой архивной комиссии. 1886 – 1911», в частности, указывалось, что комиссии пришлось бороться с тем, чтобы Саратовский кафедральный собор перестраивался с учетом его исторической ценности: «…в начале весны 1910 г. составлен был особый Комитет по перестройке и капитальному ремонту этого собора, который и рассчитывал в недалеком будущем приступить к работам, не считаясь с тем обстоятельством, что собор – памятник 1812 г. и план его был в свое время (26 августа 1814 г.) Высочайше утвержден, а потому и изменен может быть только с Высочайшего же соизволения, а так как Комитет не испросил последнего, то в дело вмешалась наша комиссия, сообщив о намерении Комитета той же Археологической комиссии, которая, по соглашению с Св. Синодом и Академией художеств, наложила свое вето на проект Комитета по перестройке собора» [12, с. 186].

5 января 1907 г. Пензенская ученая архивная комиссия (далее – ПУАК) получила письмо архитектора Строительного отделения В. П. Семячкина, в котором говорилось о намерении крестьян с. Макаровка Саранского уезда снести старую церковь и на её месте построить

новую. ПУАК провела соответствующую работу, в результате которой выяснилось, что старая церковь была построена в конце XVII – начале XVIII в. и является архитектурным и историческим памятником и поэтому сносу не подлежит [2, л. 26].

С приходом в Тамбовскую ученую архивную комиссию А. Н. Норцова ее деятельность по выявлению и охране памятников истории и культуры получила новый импульс. Активизация работы ТУАК в данной области стала предметом особой заботы нового председателя. С этой целью была сформирована специальная подкомиссия во главе с ним, в которую вошли Б. Г. Фиксен, Н. И. Орлов, А. И. Самоцветов, Ф. С. Соколов, П. П. Сущинский, А. А. Щеголев, Д. Е. Голубев. В январе 1901 г. был утвержден разработанный председателем план обследования намеченных к реставрации объектов. Значительным успехом комиссии стала договоренность, достигнутая с епископом Тамбовским и Шацким Георгием. Последний предоставил ТУАК право выполнять функции местного археологического общества по отношению к памятникам церковной старины и обязал настоятелей монастырей присылать в ее адрес за год до начала реставрации архитектурные планы церковных зданий, а также сведения об объемах предполагавшихся работ. Между тем полномочия ГУАК в данной области были неопределенными, так как не регулировались правовой базой. Во избежание недоразумений А. Н. Норцов обратился в вышестоящие инстанции за разъяснениями о границах компетенции местных историков. В письме от 18 января 1901 г. на имя директора Археологического института Н. В. Покровского он сообщил о решимости комиссии действовать с тем, «…чтобы сохранить хотя бы что-нибудь из остатков старины, и тем не навлечь на себя впоследствии справедливых нареканий в равнодушном отношении к этому очень важному вопросу» [5, л. 17]. Такое же письмо, в котором определялся характер предполагавшихся мер, было направлено в адрес Археологической комиссии. Последняя приветствовала намерение тамбовских историков включить в круг своей деятельности вопросы сохранения памятников старины и выразила готовность оказать им всемерное содействие. В то же время им напоминали о том, что разрешение на реставрацию памятников является исключительным правом Археологической комиссии и постановления ГУАК на этот счет могут носить лишь рекомендательный характер [5, л. 17].

В 1904 г. Строительный комитет по ремонту Старого собора в Саратове при ремонте крыши над открытой, окружающей собор галереей обнаружил на стенах орнаменты (сандрики) конца XVII в., которые по большей части были в полуразрушенном состоянии, и комитет недоумевал, что с ними делать – восстановить или уничтожить их окончательно? С этим вопросом Саратовская ученая архивная комиссия (далее – СУАК) обратилась в Археологическую комиссию. Последняя в своем отношении от 23 июня 1904 г. на имя Саратовского епископа Гермогена советовала орнаменты сохранить, что и было сделано [12, с. 186].

Настоятель пензенской Покровской церкви в 1911 г. перед началом работ по замене главного иконостаса запрашивал Пензенскую ученую архивную комиссию, не будет ли с её стороны каких-либо возражений [3, л. 1 – 2]. 21 февраля 1914 г. ПУАК отправила в Археологическую комиссию снимок намечавшегося к замене иконостаса Богоявленской церкви села Языковая Пятина Инсарского уезда. Комиссия признала иконостас «…не лишенным художественно-архитектурного интереса» и порекомендовала его сохранить. О необходимости сохранения иконостаса ПУАК сообщила Пензенской духовной консистории, и иконостас был сохранен [Там же. – Л. 1 – 2].

Однако ГУАК стояли на охране не только церковных памятников. Благодаря им современная археологическая наука имеет неоценимую источниковую базу и спасенные памятники археологии. Так, например, член СУАК В. П. Попов писал: «…против практиковавшегося до сих пор в широких размерах тайного и явного расхищения древностей на местах их нахождения приняты были соответствующие меры. Так, в начале января и в половине апреля 1893 г. председатель комиссии кн. Голицын просил Саратовского губернатора кн. Б. Б. Мещерского и местную железнодорожную администрацию принять меры к охране памятников древности, могущих открыться при производстве земляных работ, предпринятых Рязанско-Уральским Обществом по проведению вновь строившихся железнодорожных линий на Набережном Увеке, и вместе с тем вошел по этому поводу в Императорскую археологическую комиссию с представлением о необходимости принять меры к предотвраще-

нию незаконного пользования предметами древности со стороны не причастных комиссии лиц» [12, с. 95 – 96].

В 1914 г. Пензенской архивной комиссией было сделано предписание, за подписью губернатора, пензенскому полицмейстеру: «Имея ввиду, что на том месте, где в настоящее время начаты работы по сооружению Дома им. В. Г. Белинского, в старые годы была крепость, а потому при производстве земляных работ весьма возможно могут быть обнаружены какие-либо предметы древности или подземные сооружения, предлагаю Вам при посредстве чинов вверенной Вам полиции иметь надлежащее к тому наблюдение и в случае обнаружения чего-либо заслуживающего внимания в историческом или археологическом отношении немедленно мне доносить» [4, л. 1].

Заслуживает внимания факт участия ГУАК в разработке законодательства об охране исторических памятников. В 1904 г. при Министерстве внутренних дел была создана Комиссия по пересмотру действующих законодательных актов об охране памятников и зданий с целью подготовки проекта будущего закона. Подготовленный проект был направлен на экспертизу в научно-исторические и археологические общества, в том числе и в ГУАК. В нем вновь выдвигалась идея создания археологических округов, определялись основные категории памятников истории и культуры, нуждающихся в защите государства, предполагалось создание сети местных учреждений для выполнения функций охраны памятников во главе с центральным органом [10, л. 131 – 134]. Кстати, именно в это время появляется понятие «памятник архитектуры» в значении «сооружение, выдающееся по своим художественно-историческим и эстетическим качествам». Понятие это вычленялось из понятия «памятник древности» в процессе дифференциации историко-археологической науки, в значительной степени благодаря деятельности научных обществ, в том числе и ГУАК.

Этот проект обсуждался всеми ГУАК. Так, на заседании 21 сентября 1905 г. он был рассмотрен членами Тамбовской комиссии, которые выработали ряд пожеланий и предложений и направили их в Министерство внутренних дел. Прежде всего, члены комиссии не согласились с предложением включить Тамбовскую губернию в состав Казанского археологического округа и высказались за ее выделение в отдельный округ. Также комиссия предложила законодательно зафиксировать деятельность по охране памятников истории и культуры как обязанность ГУАК. К сожалению, данный проект закона, как и последующие его варианты, многократно дорабатывавшиеся согласно решениям Государственной думы, так и не были утверждены.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что охранная деятельность памятников старины в России (особенно в провинции) заключалась в коллекционировании и научном описании материалов историко-культурного значения, а также составлении списков зданий, сооружений, являющихся памятниками истории и культуры. Эти мероприятия на местах проводились чаще всего по заданию из центра и гораздо реже – по указанию губернских властей. На наш взгляд, эта деятельность не была успешной. Кроме составления списков, дело чаще всего дальше не шло. Положительным моментом в этой работе можно считать создание библиотек и музеев в российской провинции.

Список использованных источников

1. Архив СПб ИИ РАН. – Ф. 1. – Оп. 1. 1887 г. – Д. 69.
2. ГАПО. – Ф. 131. – Оп. 1. – Д. 13.
3. ГАПО. – Ф. 131. – Оп. 1. – Д. 18.
4. ГАПО. – Ф. 131. – Д. 49. – Л. 1.
5. ГАТО. – Ф. 178. – Оп. 1.
6. Комарова, И. И. Охрана памятников архитектуры в провинциальных научных обществах / И. И. Комарова // Российская провинция XVIII – XX веков: реалии культурной жизни : материалы III Всерос. науч. конф. – Пенза : ПОИПЦ, 1996. – Кн. 2. – С. 276 – 295.
7. Норцов, А. Н. Губернские ученые архивные комиссии и их значение / А. Н. Норцов // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии ИТУАК. – Тамбов, 1905. – Вып. 50. – Ч. 2. – С. 42 – 74.
8. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 142. – Д. 509. – Ч. 1.
9. РГИА. – Ф. 1284. – Оп. 186. – Д. 30.
10. РГИА. – Ф. 1284. – Оп. 186. – Д. 11. – Ч. 1.
11. Сборник материалов, относящихся до архивной части в России. – Пг. : Тип. МВД, 1916. – Т. 1. – 784 с.
12. Соколов, В. П. 25-летие Саратовской ученой архивной комиссии. 1886 – 1911 / В. П. Соколов. – Саратов : Тип. Союза печатного дела, 1911. – 262 с.
13. Фиксен, Б. Г. Об осмотре старинных церквей в Тамбовской епархии / Б. Г. Фиксен // ИТУАК. – Тамбов, 1897. – Вып. 42. – С. 40 – 53.
14. Фролов, А. И. Московское археологическое общество и охрана памятников старины в дореволюционной России / А. И. Фролов // Вопросы охраны и использования памятников старины и культуры. – М., 1990. – С. 74 – 88.

Поступила 15.02.2010 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 821.161.1
ББК 83.3р
О 754

О. Е. Осовский
O. E. Osovskiy

ПЕРЕЖИВАНИЕ «УТРАТЫ ДОМА» У ДЕТЕЙ-БЕЖЕНЦЕВ ИЗ РОССИИ
(по материалам школьных сочинений первой половины 1920-х гг.)*

RUSSIAN REFUGEE CHILDREN'S EXPERIENCE OF "LOSS OF HOME"
(based on school essays first half 1920)

В статье освещается процесс формирования чувства утраты родины у детей-беженцев из России начала 1920-х гг. по материалам школьных сочинений-воспоминаний учащихся русских школ, статей и выступлений деятелей общественно-педагогического движения педагогов, психологов, журналистов, откликнувшихся на появление сборников детских воспоминаний. Проанализирован ряд школьных сочинений, в которых чувство утраты дома и родины выражено наиболее ярко.

***Ключевые слова*:** дети-беженцы, русская эмиграция первой волны, школьные сочинения-воспоминания, чувство утраты дома и родины.

The article is devoted to forming the sense of loss of motherland among Russian refugee children in the beginning of 1920. On the materials of Russian pupils' school essays-recognitions, articles and public-training figures, who responded to the appearance of children recognition collection.

School essays, in which the sense of loss of home and motherland was expressed more distinctly, were analyzed.

***Key words*:** refugee children, first Russian emigration, school essays-recognitions, the sense of loss of home and motherland.

Воспоминания детей-беженцев из России – особая страница в документальном наследии русской эмиграции, страница, отчасти имеющая почти литературно-художественное измерение, свой, растянувшийся на несколько лет сюжет, связанный прежде всего с воспоминаниями тех, кто оказался вне пределов родины совсем юными. Речь идет, естественно, о вполне конкретных воспоминаниях, хорошо известных историкам российского зарубежья. Это сочинения детей-беженцев, которые оказались в нескольких учебных заведениях для русских школьников. В них и были проведены специальные уроки, где дети писали сочинения о жизни в охваченной революцией и гражданской войной России [3; 4].

Еще в 1923 г. в русской гимназии в Моравской Тршебове – это была одна из самых крупных гимназий, предназначавшихся для детей-беженцев из России – впервые был организован сбор воспоминаний детей о событиях в России 1917 г. Причем опыт этот оказался настолько потрясающим по своим результатам (эти воспоминания фактически сразу были изданы Педагогическим Бюро по делам русской средней и низшей школы за границей [1; 2]), что два года спустя, в 1925 г., был проведен массированный опрос детей, в результате чего оказалось собрано в пределах двух с половиной тысяч записанных воспоминаний, которые частично были тогда изданы [2].

Приведем показательное мнение председателя Педагогического Бюро известного русского педагога и психолога В. В. Зеньковского: «Те, кто знаком с изданными нами «Воспоминаниями», хорошо знают, какие богатейшие данные содержат в себе эти детские сочинения – для педагога и для психолога, для историка и для социолога. Я не знаю, что может сравниться с этими детскими сочинениями – в их простодушных описаниях событий последнего времени; не знаю, где отразились эти события глубже и ярче, чем в кратких, порой неумелых, но всегда правдивых и непосредственных записях детей? Погружаясь в эти записи, мы прикасаемся к самой жизни, как бы схваченной в ряде снимков, мы глядим во

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (Грант № 08-06-0688а «Создание энциклопедии "Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918 – 1939 гг."»).

всю ее жуткую глубину... Собрать этот материал в возможно большом объеме и сохранить его для будущего – такова была задача, которую себе поставило Педагогическое Бюро» [4, с. 21].

При этом один из первых российских исследователей психологии детства, глубин «детской души» В. В. Зеньковский хорошо понимал всю сложность профессионального психолого-педагогического описания и изучения детских сочинений в сравнении с традиционными источниками исследования. «Конечно, эта форма имеет большие дефекты, ибо она ставит перед детьми очень широкую и неопределенную задачу, в силу чего обработка материала крайне затруднительна, – поясняет он. – Метод анкеты, с однообразными вопросами и допускающими вследствие этого сравнение ответами, был бы удобнее, но он лишил бы детей свободы и непринужденности, столь необходимых в этом случае. Метод анкеты дал бы в наше распоряжение ряд детских высказываний по одним и тем же вопросам, но он не дал бы нам возможности заглянуть в детскую душу так, как это возможно для нас в свободных изложениях детей. Сохранить всю непосредственность детских переживаний, дать им полный простор в выявлении того, что особенно близко каждому из детей, важнее, чем добиться большей доступности материала для обобщающего исследования. Но, кроме этого методологического мотива, другие, более глубокие и педагогически более ответственные соображения побудили нас остаться при форме, избранной в Моравской Тршебове: раны, нанесенные детской душе всеми событиями последних лет, так глубоки, так свежи, что прямое прикосновение к ним совершенно недопустимо. Даже и свободная запись воспоминаний иногда вызывала у детей мучительное чувство, как это видно из сочинений; впрочем, должно сказать, что в подавляющем большинстве случаев эта запись не только не растравляла свежих ран, но даже способствовала вдумчивому анализу пережитого. Во всяком случае, свободная запись воспоминаний наименее тяжела для детей, наименее опасна для их психического здоровья» [4, с. 22].

Как известно, собранные сочинения школьников были самым тщательным образом исследованы усилиями сотрудников Педагогического Бюро и переданы уже в середине 1930-х гг., когда Бюро прекратило свою деятельность, в Русский заграничный исторический архив в Праге. Впоследствии они разделили судьбу самого «Пражского архива», который в конце концов оказался в России, поскольку после второй мировой войны он был захвачен, вывезен из Чехословакии и стал одним из фондов ЦГАОР (ныне – ЦГА РФ). В 1997 г. эти воспоминаний были изданы внушительным массивным томом [3]. Следует сразу отметить, что читать эти воспоминания и сегодня крайне тяжело и страшно. Думается, точно так же это чтение было очень нелегким и для современников.

Среди тех, кто попытался в свое время осмыслить эти воспоминания, оказались и сам В. В. Зеньковский, и хорошо известный литературовед и историк А. Л. Бем, и один из из самых активных деятелей общественно-педагогического движения русского зарубежья кн. П. Н. Долгоруков, ряд других персонажей истории эмиграции 1920-х гг. Собственно говоря, полнее всех важность этих воспоминаний оценил все тот же В. В. Зеньковский, когда свою статью, им посвященную, в сборнике «Дети эмиграции» он назвал «Детская душа в наши дни» [с. 136 – 161]. И именно ему принадлежат очень точные слова о трагических судьбах детей-беженцев: «Детская душа – говорю о детях эмиграции – была вырвана из родной почвы, пережила величайшую политическую и социальную бурю, в которой все сдвинулось и переместилось, и от этого образовались в душе пустоты, насильственно была порвана ткань привязанностей, насильственно было создано тяжелое духовное потрясение. Но почти немедленно вслед за этим детская душа стала свидетелем таких ужасов, которые трудно вынести и самой закаленной душе взрослых: убийства и расстрелы, смерть родных и близких, террор и давящее чувство полной беззащитности – все это изранило, истерзало душу, оставило незаживающие, кровавые следы, обессилило душу до последней степени, наполнило ее ядовитыми чувствами злобы и мести, ненависти и ожесточения, легло тяжкой меланхолической скорбью, приблизило смерть до того, что на детей легла ее тень, словно они стали крещены смертью и в смерть. Но не успело это все хотя бы погрузиться в глубину души, как прошло третье испытание и дети пережили еще раз веяние смерти, сначала несознанное ими, но потом все более чувствительное и страшное: они остались без родины. Разлука не есть смерть, но та разлука с родиной, которую пережили и переживают дети, – чем она отличается от смерти? Исчезла старая

жизнь: погибли родные, друзья, знакомые; скрылась за горами и родина... Что осталось в душе от этих испытаний? Где могла взять душа сил, чтобы жить?» [4, с. 158 – 159].

Очевидно, что главная забота, которая звучит в упомянутом сборнике – переживание за судьбы детей. Старшая часть русской эмиграции (и не только педагоги или психологи, которых насчитывалось достаточно много) была обеспокоена состоянием детей-беженцев, оторванных не только от родины и от дома, но и оторванных, как правило, еще и от своих родителей, потому что они помещались в учебные заведения интернатного типа. Были разработаны особые программы, в частности программа «Россика», которая должна была прививать детям чувство родины. С этой задачей эмиграция справлялась достаточно долго, и все это вполне укладывалось в рамки главной утопической идеи о победном возвращении в освобожденную от большевиков Россию. В соответствии с ней дети эмиграции должны были быть готовы к тому, чтобы жить по возвращении нормальной жизнью у себя на родине.

Следует учесть, что среди авторов воспоминаний оказались не только дети в привычном понимании этого слова: возрастная разница была очень заметной. Это дети, которым было в 1917 г. от 3 – 5 до 15 лет и, соответственно, к тому моменту, когда писались тексты, им исполнилось от 11 – 13 до 21 – 23 лет. Те, кому было за 20, тоже проходили обучение в этих школах: существовали специальные классы, так что люди с фронтовым опытом в этом эксперименте также участвовали. И тех, кто читал эти сочинения, потрясало то, что начинались они все почти одинаково: «Мне 12 лет. В 1917 году мы все жили в городе Гурьеве…»; «Я родилась <в> 1913 год<у>. Мне 10 лет. Я жила с мамой и с папой в городе Симферополе…» [3, с. 25], «Когда началась революция, я жила в одной крепости, которая поблизости Керчи…» [3, с. 27] и т. п. Назывались они по-разному: «Мои воспоминания от 1917 года», «Мои воспоминания от 1917 года до поступления в гимназию», «Моя жизнь во время большевизма», просто «Моя жизнь» и др. Писались они недолго: когда первый раз написание этих сочинений проводилось в Моравской Тршебове, было выделено два сдвоенных урока, причем об этом учащихся и учителей, как свидетельствует Н. Цуриков [4, с. 25 – 26], не предупреждали, и все оказалось совершенно неожиданным. Подобный «экспромт» директора гимназии Петрова был совершенно оправдан, поскольку существовала необходимость выяснить, что помнят дети об этом времени. Впрочем, у такой спонтанности организации сочинения была и оборотная сторона: целый ряд сочинений оказался незакончен, обрывался буквально на полуслове. Вот, к примеру, финал воспоминаний семнадцатилетней ученицы русской гимназии в Праге: «Власть немцев сменилась властью гетмана. При гетмане начали разговаривать на украинском языке и учили нас в гимназии. Власть гетмана сменилась большевизмом. С этого года начались аресты, расстрелы. Безработных водили на принудительные работы. Все были возмущены, особенно восставали украинцы. Но у большевиков была также расправа на восстающих – они просто их расстреливали. В 1919 году город был под властью Деникина. Против Деникина было много восстаний, которые они подавляли» [3, с. 171]. «Скороговорка» финала, наиболее часто встречающимися словами которого оказываются «восстание» и «расстрел», крайне показательна еще и потому, что даже пять лет спустя рассказчица не хочет и не может, как и подавляющее большинство авторов сочинений, вспоминать страшные, кровавые подробности недавнего детства.

Помня, как правило, достаточно абстрактно, размыто и неопределенно о месте своего рождения и детской жизни, авторы воспоминаний крайне редко воспроизводят некие существенные подробности. При этом более всего потрясает то, что у младших из числа писавших эти сочинения (т. е. у тех, кому было 5 – 7 лет) воспоминаний о доме почти нет. Тот колоссальный стресс, который дети пережили во вполне определенный момент своей жизни, практически стирает их воспоминания. Утрата дома заключается прежде всего в том, что дома нет. Нет дома ни в каком смысле. «Мы жили в Петрограде или где-то еще…» – вот то, что они помнят и могут написать, не более… Следующий этап «общей» памяти: убили папу, потом умерла мама. В определенном смысле эти воспоминания достаточно созвучны с воспоминаниями детей блокадного Ленинграда или жертв масштабных природных и социальных катастроф недавнего прошлого.. Пишется о пережитом, как правило, не эмоционально, почти отстраненно: «Потом вечером позвали моего папу и убили. Я и мама очень плакали. Потом через несколько дней мама заболела и

умерла. Я очень плакала» [3, с. 25]. Констатация фактов, с которыми сознание ребенка уже сжилось.

У более старших детей присутствуют определенные воспоминания о доме и о каких-то ярких событиях, связанных с домом. Дом упоминается очень часто в контексте, казалось бы, совершенно неожиданном, так что возникает тема разорения дома: когда описывают, скажем, как приходят матросы, как приходят большевики, которые, как правило, ищут офицеров, пытаясь выяснить, где находится скрывающийся отец, ставят несчастную девочку к стене и имитируют расстрел. Здесь же следует рассказ, как они прятались в доме, и возникает описание интерьера дома: «Я спряталась под кровать, а мама, брат и сестра за ширмой» [3, с. 34].

Заметим, что это не самый трагический эпизод: он, естественно, не воспринимается как комический, но, тем не менее, достаточно спокойный по сюжету. Примерно так же звучит рассказ о том, как украли все вкусные вещи из буфета, когда пришли с первым обыском, или о том, как украли золотые часы, когда мать, спрятав драгоценности, забыла убрать их с ночного столика. То есть у старших есть какие-то воспоминания о доме, но чувство дома за это время оказывается настолько утраченным, что его практически нет.

Здесь возникает отдельный вопрос, проецирующийся на литературную практику русской эмиграции. Когда мы говорим о Бунине или о Шмелеве, когда, в конце концов, мы вспоминаем русское творчество Набокова, то понимаем и можем с уверенностью предполагать, что им есть о чем вспоминать, а в их творчестве присутствует вполне сформировавшийся образ дома, конкретно-исторический или утопически-романтический, но достаточно реальный и осязаемый. Но когда идет речь о писателях младшего поколения, о том же Газданове, почти ровеснике тех, кто писал эти воспоминания в старших классах русских школ, об Агееве (как авторе «Романа с кокаином»), возникает вопрос: насколько эпизоды-воспоминания о доме, представленные в их литературных текстах, являются реальными, основываются на собственных воспоминаниях, а не оказываются исключительно литературным художественным проектом, не столько реконструкцией, сколько «чистой» конструкцией, которая опирается скорее на литературные традиции, нежели на собственные воспоминания авторов.

Впрочем, это вопрос, заслуживающий специального рассмотрения именно на материале творчества «младшей» эмиграции. При этом воспоминания детей-беженцев из России исследователями должны обязательно приниматься во внимание и сопоставляться с художественными произведениями.

Список использованных источников

1. Воспоминания детей-беженцев из России / под ред. С. И. Карцевского. – Прага : б. и., 1924. – 28 с.
2. Воспоминания 500 русских детей / предисл. В. В. Зеноковского. – Прага : б. и., 1924. – 24 с.
3. Дети русской эмиграции: Книга, которую мечтали и не смогли издать изгнанники / сост. Л. И. Петрушева. – М. : ТЕРРА, 1997. – 496 с.
4. Дети эмиграции: Воспоминания : сб. ст. / под ред. В. В. Зеньковского. – М. : Аграф, 2001. – 256 с.

Поступила 05.02.2010 г.

УДК 821.161.1
ББК 83.3р
Г 676

А. И. Горбунова
A. I. Gorbunova

ЧУВСТВО ПОТЕРИ РОДИНЫ У МЛАДШЕГО ПОКОЛЕНИЯ «ПЕРВОЙ ВОЛНЫ» РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ (МЕМУАРЫ З. А. ШАХОВСКОЙ «СВЕТ И ТЕНИ»)*

THE SENSE OF THE MOTHERLAND LOSS OF THE YOUNGER GENERATION OF "THE FIRST WAVE" OF THE RUSSIAN EMIGRANTS (Z. A. SHAKHOVSKAYA'S MEMOIRS «LIGHT AND SHADES»)

Статья посвящена воспоминаниям известной эмигрантской писательницы, поэтессы, переводчицы и мемуаристки З. А. Шаховской о детстве, проведенном в России и нашедшем отражение в книге «Свет и тени» (1964 г). Особое внимание уделяется авторскому осмыслению России как родного дома, поискам своего места в ней, а также анализу причин, побудивших навсегда покинуть родину.

Ключевые слова: русская эмиграция, Россия, мемуары, детство, семья.

The article is devoted to the memories of the famous emigrant writer, poetess, interpreter and personal reminiscence writer Z. A. Shakhovskaya about her childhood spent in Russia. These memories were reflected in the book «Light and Shades» (1964). Grant attention is given to the author's comprehension of Russia as a native home, the search of her own place in it. Some reasons induced Z. A. Shakhovskaya to leave her motherland for good are also analysed in this article.

***Key words*:** Russian emigration, Russia, memoirs, childhood, family.

Отечественному читателю Зинаида Алексеевна Шаховская (1906 – 2001 гг.) известна как автор воспоминаний о писателях-эмигрантах «Отражения» (Париж, 1975) и первой монографии о творчестве В. В. Набокова на русском языке «В поисках Набокова» (Париж, 1979), историку отечественной литературы и культуры – как свидетельница и участница важнейших событий в жизни русской эмиграции 1920 – 1930-х гг.

Представительница старинного княжеского рода, Зинаида Алексеевна родилась в Москве. В 1920 г. с матерью и сестрами она эвакуировалась из Новороссийска в Константинополь, откуда переехала в Брюссель, а в 1925 г. – в Париж. С середины 1920-х гг. Шаховская активно включается в литературный процесс русского зарубежья: представляет в Париже брюссельский журнал «Благонамеренный» (1926), основанный ее братом Д. А. Шаховским, впоследствии ставшим архиепископом Иоанном Сан-Францисским; участвует в работе Парижского союза молодых писателей и поэтов; публикуется на русском и французском языках в различных европейских и эмигрантских изданиях, в том числе в журналах «Современные записки» и «Русские записки». Г. В. Адамович отзывался о Шаховской как о поэте, наделенном «чутьем, находчивостью и вкусом», прекрасно усвоившем «общепарижский поэтический стиль» [Цит по: 2, с. 260]. Широкую известность писательнице принесли романы, изданные под псевдонимом Жак Круазе, и исторические исследования. Во время второй мировой войны Шаховская участвовала во французском и бельгийском Сопротивлении, впоследствии вела репортажи с Нюрнбергского процесса.

Эти события, охватившие почти половину столетия, и легли в основу мемуаров «Таков мой век» З. А. Шаховской. Написанные на французском, они были изданы в Париже с 1964 по 1967 гг. четырьмя отдельными книгами под общим названием «Tel est mon siecle» («Таков мой век») [1].

В предисловии к мемуарам автор, несмотря на тяжесть пережитых событий, выражает сожаление лишь о потере родного дома, произошедшей в юношеские годы: «Родившись в России на заре XX века, я тем самым оказалась сонаследницей определенного достояния, принадлежащего моему народу. Это богатство обратилось для меня в дым, в мираж. Совсем ребенком мне придется с пустыми руками выйти в дальний путь и, странствуя, лишь подбирать колосья в чужих полях» [3, с. 7 – 8].

Особый интерес представляет первая часть этой тетралогии – «Свет и тени» (1964), рисующая два контрастных образа России, увиденные

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (Грант № 08-06-0688а «Создание энциклопедии "Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции: 1918 – 1939 гг."»).

глазами ребенка. События, о которых в ней идет речь, приходятся на 1910-е гг.

Вопреки нежеланию изображать прежнюю Россию в идиллических красках, автор историю своей жизни начинает с подробного повествования о счастливом детстве, проведенном в родовом имении Матово Венёвского уезда Тульской губернии. Детальное описание дворянской усадьбы и хозяйственных построек чередуется с портретами многочисленных гувернанток и домашних слуг, зарисовками детских забав и семейных торжеств.

Параллельно мемуаристка касается различных сторон жизни матовских крестьян, неизменно подчеркивая открытость дома Шаховских для простого народа: «На Пасху – самый большой праздник Православной Руси, по возвращении из церкви, на рассвете крестьяне шли в имение, где их ждали ведра водки и сотни крашеных яиц. Мать и отец христосовались со всеми по очереди, – помню и я прикосновение к щеке этих шершавых бородатых лиц <…> Патернализм? Да, конечно. Но разве бюрократизм привлекательнее?» [3, с. 41]. Отрицая существование любви между различными социальными группами, Шаховская утверждает, что хозяева и крестьяне хорошо знали друг друга, и взаимное уважение возникало независимо от богатства или бедности. «Во всяком случае, моим родителям никогда бы не пришло в голову заставить слугу или крестьянина плясать гопак, что с легкостью позволял себе Сталин по отношению к окружавшим его высшим чиновникам. Крестьяне жили в нищете и невежестве, но мы понимали, что это люди с умом, сердцем, совестью, душой» [3, с. 42]. Возникавшие же время от времени конфликтные ситуации, инициированные жителями деревни, в большинстве своем оказывались анекдотическими.

Значительная часть книги «Свет и тени» посвящена непростым отношениям внутри семьи. Несмотря на одни и те же принципы воспитания и одинаковую обстановку, ничто, кроме воспоминаний об общем детстве, не связывало Зинаиду Алексеевну со старшими сестрами Варварой и Наталией. «С братом у нас все же было нечто общее: любовь к книгам, благодаря которой мы оба пришли к литературе и поэзии» [3, с. 21].

Нежелание отца, Алексея Николаевича, добиваться высоких постов вынудило Анну Леонидовну подать на развод. В книге воспоминаний часто звучит мысль, что «она была больше матерью, чем женой, и ее все сильнее заботило наше будущее – необходимость думать о нашем воспитании, о нашем устройстве, о карьере моего брата» [3, с. 58]. Второй ее супруг, Иван Александрович Бернард, петербургский адвокат, с готовностью разделил всю полноту ответственности за судьбы детей. Теперь уже лето проводилось в его имении Проне, находившейся всего в двадцати верстах от Матова.

Зинаида Алексеевна с грустью отмечает, что после развода отец сдал Матово в аренду, в результате чего оно превратилось в хорошую ферму, утратив прежнюю патриархальность.

Петроград 1914 – 1916 гг. предстает перед читателем оживленным и роскошным: огни фонарей на Невском, сияющие витрины, Гостиный двор, напоминающий улей. Воспоминания о Зимнем дворце, где Зинаида была представлена Великим княжнам Ольге и Татьяне, сменяются описаниями занятий в гимназии и танцклассах, перечислением посещенных театральных постановок. Лишь изредка проскальзывают упоминания об идущей войне: домашняя портниха сшивает белье для отправки на фронт, Зинаида с сестрой Наташей вяжут шерстяные шлемы и шарфы.

В 1916 г. Зинаида поступает в Институт императрицы Екатерины, где успевает провести всего полгода. Сменившая за время изгнания несколько иностранных образовательных учреждений (американский колледж Арнаут-Кей, Константинопольский русский лицей, школа социальной службы в Париже и др.), Шаховская всегда будет сравнивать их с Институтом, превознося качество образования и дисциплину последнего.

Заметим, что пространство Института и его учащиеся воспринимаются автором предельно символично: «Мне достаточно вспомнить имена моих соучениц по седьмому классу, и передо мной встает многонациональное лицо России. Хрупкая княжна Гаяна Грузинская из рода грузинских царей, графиня Наташа Сиверс из Прибалтики, шведского происхождения, Зорька Кизельбаш, татарка, Светик-Савицкая, полька… Одной их любимиц института была ученица первого класса княжна Тюмень, калмычка» [3, с. 82].

Покинув Институт в десятилетнем возрасте, Зинаида продолжила свое образование в обычной сельской школе (примечательно, что резкий перепад социального уровня соучеников ее нисколько не смутил), а также в матовской библиотеке.

По словам Шаховской, ее истинными учителями всегда были книги: «Я читала Майна Рида и Жюля Верна, У. Хогарта, Марка Твена и

Диккенса, подписывалась на детские газеты и журналы – познавательные и одновременно развлекательные, посвященные истории, русскому и иностранному фольклору, мифологии, биографиям знаменитых людей, естественным наукам» [3, с. 82].

Автор постоянно сравнивает реалии дореволюционной России с увиденным во время визита в СССР, неизменно отдавая предпочтения первому (т. е. оставаясь на традиционной для русских изгнанников позиции). «Во время моей поездки в СССР среди прочего меня особенно поразила бедность детских изданий – и числом, и качеством. В царской России издавалось множество разнообразных детских книг – и совсем дешевых, и роскошных – русских и французских» [3, с. 66].

От сугубо личного начала Шаховская переходит к событиям, потрясшим и расколовшим страну, превратившим миллионы ее граждан в бездомных скитальцев. Перед читателем встает совершенно иная Россия, формирующая у Зинаиды Алексеевны новое восприятие родины и своего места в ней.

Начало трагическим событиям в жизни Шаховских было положено летом 1916 г. покушением неизвестных на отчима Ивана Александровича, скончавшегося от полученного ранения.

Вслед за примирением родителей в 1917 г. последовало превращение Матова в «Матовскую коммуну». «Все еще временное правительство только что издало несколько декретов. В одном из них оговаривалось число десятин, которое разрешалось иметь каждому земледельцу. Оказывалось, что, если исключить пятьсот десятин, арендованных у нас крестьянами, оставшиеся за нами поля не превышали по своему размеру норм, установленных правительственным декретом» [3, с. 104]. Так, каждый из домашних, в том числе и дети, был приставлен к определенному делу: Наташа стала экономкой, Дмитрию было поручено молочное хозяйство, Зинаиде – курятник.

Отсутствие достоверной информации о том, что происходит в России (как новый режим распространяется по стране и как организовывается противостояние коммунистической власти), сужает мир Шаховских до пределов Венёвского уезда, последним предводителем дворянства которого был Алексей Николаевич. Зинаида Алексеевна описывает вечера, проводимые семейством в гостиной у рояля и за игрой в шахматы. Дмитрий решает продолжить рукописный журнал, основанный в Проне. «Матовский вестник» отличался сатирической направленностью. «Каждый вносил свою лепту. Мой отец достойно ограничивался научной и сельскохозяйственной хроникой, а моя мать писала стихи. Павлик Самойлов рисовал. А я пустилась в роман с продолжением “Последние Могикане, или Помещики во время революции”» [3, с. 113].

Автор постоянно говорит о преданности матовских крестьян своим хозяевам. Даже самовольная вырубка любимой рощи Алексея Николаевича, посаженной им в молодости, не внесла разлад в их отношения. По-прежнему совместно отмечались Рождество и Масленица, и крестьяне не единожды вставали на защиту своих господ, когда в имении начали появляться представители новой власти, приезжавшие арестовать Алексея Николаевича и Анну Леонидовну.

Арест и пребывание матери в следственной тюрьме ЧК ломают контуры мира, привычные для одиннадцатилетней Зинаиды. Оказавшаяся вскоре единственной заложницей большевиков (прочие члены семьи хлопотали об освобождении Анны Леонидовны), она наблюдала за разорением имения: «С щегольской тростью в руке бывший конторщик прохаживался по вражеской крепости, наконец-то попавшей под его власть. Я видела, как он сидел, развалившись, в креслах гостиной, уже сильно загаженной солдатами; как бренчал на фортепиано. На первом этаже нашего дома пахло казармой. Всюду валялись книги с вырванными страницами, если бумага в них была достаточно тонка и годилась для самокруток» [3, с. 126]; «На следующий день солдаты придумали себе забаву: сжигать номера “Матовского вестника”. Для полного своего удовольствия они вдобавок бросили в костер несколько книг и требуют, чтобы я смотрела на эту экзекуцию» [3, с. 132]. Реакцией на вандализм явилось внутреннее отчуждение от родного дома, навсегда утратившего прежний облик. Позднее это отношение перейдет на всю Россию в целом.

Непримиримость юной княжны со случившимся наиболее остро проявляется во время отъезда из имения: «Поворачиваясь на все четыре стороны света, произнесла я свое проклятие: “Пусть ничто не растет на этой проклятой земле! Пусть те, кто вместо нас будут жить на ней, не узнают никогда ни мира, ни счастья!” Неведомо мне было тогда христианское прощение обид… И я ушла, отрясая от ног своих прах земли, которую любила <…> Ни разу я не оглянулась, не бросила на Матово прощального взгляда» [3, с. 140 – 141].

Шаховская воссоединяется с матерью в Туле, брат Дмитрий со своим другом, решив вступить в Белую армию и получив благословление Анны Леонидовны, отправляются на юг России; отец скрывается в Москве. Так, матовская коммуна распадается окончательно, а борьба за выживание уводит Шаховских все дальше и дальше от родного дома. В сентябре 1918 г., спасаясь от расправы над матерью, семейство Шаховских, вместе с Дмитрием, находящимся в отпуске по болезни, бегут с поддельными документами из Тулы на Украину, еще свободную от большевиков. Пребывание в Харькове характеризовалось ощущением временности и непрочности бытия. Поначалу Зинаиду и Наташу даже удается устроить в харьковский Институт благородных девиц. Однако вскоре «самостийная» Украина перестает казаться «страной изобилия». Едва оправившийся от тифа Дмитрий снова уезжает в свою часть. В пути поезд останавливает банда Махно, и его щадят лишь в силу юного возраста. Оставшиеся одни, женщины переживают петлюровцев, большевистский террор и взятие Харькова Добровольческой армией.

Неустроенность и стесненность жизни в голодном Харькове вынуждает Шаховских отправиться на Северный Кавказ в надежде укрыться в имении Пустынька, принадлежавшем двоюродной бабушке, княгине Трубецкой. Здесь семья вновь воссоединяется, а «неугомонный» Дмитрий даже создает «Симфонический вестник», преемник пронинского и матовского. Пребывание в Пустыньке на короткое время возвращает ощущение родного дома, но набег «зеленых» и разграбление усадьбы обрывает недолгий покой.

Новым и последним этапом жизни Шаховской в России стало пребывание в Новороссийске, перенаселенном из-за наплыва военных и беженцев. «Вся Россия стала кочевой: миллионы людей шли пешком, ехали, мчались по ее широким просторам в поисках или своих близких, или пропитания, или армии, в которой они хотели бы сражаться» [3, с. 181]; «Петербург оказывался в Крыму, Сибирь на Кавказе, а Москва – в Сибири» [3, с. 194].

Описание атмосферы, царящей в Новороссийске на рубеже 1919 – 1920-х гг., прочитывается как параллель «пиру во время чумы»: «Красные повсеместно прорывали белый фронт. Возвращаясь вспять, деникинцы отступали к югу <…> Люди, умудренные жизненным опытом, не ожидали ничего хорошего, а молодежь тем временем урывала от жизни немногие выпадающие на ее долю радости. По разрешению командующего морской базой мы питались в офицерском клубе <…> Там танцевали, устраивали праздники. На маленькой эстраде переодетый танцор Икар пародировал Анну Павлову; Александр Вертинский пел свои “декадентские” романсы про отчаяние, кокаин и смерть. Но его слушатели любви к жизни не теряли» [3, с. 198].

В то время как вокруг целые семьи готовились к отъезду за границу, Шаховские все еще медлили. Причина промедления заключалась не только в отсутствии денег и драгоценностей, но и в боязни потерять живительную связь с родиной. Этот факт неоднократно подчеркивается автором: «Если мы и могли как-то еще существовать, то только потому, что были дома, в своей стране, среди русских <…> Моя мать все еще никак не могла решиться покинуть Россию. – Это наша страна, – повторяла она. – И здесь не так страшна будет нищета» [3, с. 201]. Желая как можно скорее оставить «эту ужасную родину», забыть кошмары гражданской войны, Зинаида Алексеевна тем не менее понимала, что отъезд означал и расставание, вероятнее всего окончательное, с отцом, братом, кузенами – со всей семьей, которая была жива лишь благодаря надежде на воссоединение.

Впрочем, лишь на борту «Ганновера», направляющегося в Турцию, пришло полное осознание утраты России *как отчего дома*: «Удалялась Россия. За неровной линией гор простирались русские равнины. Матово растворялось в сумерках. Заканчивалась история семьи, привязанной вот уже тысячу лет к одной и той же земле» [3, с. 203].

Таким образом, момент физической потери России совпадает для тринадцатилетней Шаховской с ее духовным возвращением. Именно этот образ «утраченной-обретенной» родины навсегда зафиксируется в сознании Шаховской, и с послереволюционным обликом страны она так и не смирится.

Список использованных источников

1. Горбунова, А. И. Глазами современницы столетия: мемуары княгини Зинаиды Шаховской / А. И. Горбунова // Школа, образование и педагогическая мысль русской эмиграции : материалы к энцикл. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 2009. – Вып. 1. – С. 223 – 230.

2. Шаховская, З. А. В поисках Набокова. Отражения / З. А. Шаховская. – М. : Книга, 1991. – 319 с.

3. Шаховская, З. А. Таков мой век / З. А. Шаховская. – М. : Русский путь, 2008. – 672 с.

Поступила 05.02.2010 г.

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

УДК 372.83
ББК 74.57
А 382

Н. В. Акамова
N. V. Akamova

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В ССУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ MOODLE*

TECHNOLOGY OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF THE LECTURES ON MATHEMATICS IN SECONDARY VOCATIONAL USING ELECTRONIC ENVIRONMENT MOODLE

***Аннотация**:* В статье рассматривается технология организации и проведения лекционных занятий по математике учащихся средних специальных учебных заведений в электронной среде Moodle. Автор выделяет этапы подготовки лекционного занятия в электронной среде. Раскрыты особенности проведения лекции в системе Moodle.

***Ключевые слова**:* электронная среда обучения, среднее специальное учебное заведение, лекционные занятия, технология.

Annotation: The article is devoted to the technology of the organisation and carrying out of lecture of mathematics the pupils of average special educational institutions in electronic environment Moodle. The author allocates stages of preparation of lecture employment in the electronic environment. Features of carrying out of lecture in system Moodle are opened.

Key words: the electronic environment of training, an average special educational institution, lecture, technology.

Обучение математике в средних специальных учебных заведениях имеет свою специфику. Учебное время, отводимое на изучение математики в ссузах, по сравнению со школьным сокращено почти в два раза, кроме того, студенты, которые приходят в среднее специальное учебное заведение, имеют разный уровень математической подготовки, чаще всего средний и низкий. Традиционные методы не позволяют в отведенное образовательным стандартом время дать студентам необходимый объем знаний и уровень навыков по математике.

Организационные формы обучения математике в ссузе представляют сочетание организационных форм, используемых в школе (классно-урочная система) и в вузе (лекционно-семинарская система).

Лекционная форма играет большую роль в подготовке специалистов среднего звена несмотря на ряд специфических недостатков: относительно небольшой объем информации, который может быть передан слушателям в единицу времени; монологическое вербальное изложение преподавателем учебного материала, носящего, как правило, ярко выраженный теоретический характер; слабая обратная связь со студентами. Эти недостатки усиливаются в связи с контингентом средних специальных учебных заведений (не подготовлены к таким занятиям, низкий интерес) и спецификой изучения математической теории (большое количество чертежей, графиков, много задач, математических понятий и утверждений).

Учитывая специфические особенности процесса обучения математике в ссузах, мы предлагаем интеграцию занятий при очной форме обучения студентов с дистанционными занятиями в качестве поддерживающего курса математики. В этом случае есть возможность разнообразить изучаемый материал в виде отдельных модулей, ориентированных на ту или иную специальность, дать дополнительный материал для тех, кому он необходим с целью ликвидации пробелов в знаниях или, наоборот, углубления ранее приобретенных знаний, предложить элективные курсы по интересам. Эта модель достаточно перспективна для базового обучения, когда отдельные разделы, темы программы выносятся на дистанционную форму, оставляя для очных занятий время на обсуждение сложных вопросов [2, с. 113].

В настоящее время все большую популяр-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

ность среди педагогов завоевывает модульная объектно ориентированная динамическая учебная оболочка Moodle [3]. Данная система специально разработана для создания преподавателями (а не программистами) дистанционных курсов. На наш взгляд, именно Moodle можно использовать при организации обучения математике студентов ссузов.

Однако электронное обучение может быть эффективным только в том случае, если будет выгодно отличаться от традиционного. Например, простой перевод материала обыкновенного учебника в электронный вид не только не предоставляет никаких преимуществ, но и имеет свои недостатки: большие объемы текстовых материалов сложно воспринимаются с экрана монитора [1].

В связи с этим в рамках нашего исследования встала проблема разработки технологии проектирования лекционных занятий по математике в среде Moodle.

Нами выделены основные этапы реализации технологического подхода к организации и проведению преподавателем лекционных занятий по математике в электронной среде:

I. Подготовительный этап. На этом этапе осуществляется работа преподавателя в следующих направлениях:

1) определение содержания и объема лекционного учебного материала, переносимого на дистанционную форму;

2) подбор информационных технологий, целесообразных для структурирования учебного материала с методической точки зрения;

3) подготовка текста лекции в электронном формате, создание и обработка формул и рисунков с чертежами, сохраненными в графических файлах.

II. Этап методической проработки материала и структуры лекции. На данном этапе основное внимание преподавателя должно быть сосредоточено на эффективности проведения занятия и обучения математике с методической точки зрения:

1) подготовка визуального представления изучаемых математических объектов для качественной реализации всех этапов формирования математических понятий (мотивация, выявление существенных свойств понятия, усвоение определения понятия, использование понятия в конкретных ситуациях, систематизация понятий);

2) подготовка визуального представления каждого этапа решения задачи и моделирования задачных ситуаций для качественной реализации всех этапов работы с задачей или теоремой;

3) работа с текстом лекции: выделение ключевых математических понятий, утверждений, задач, оснащение его иллюстративным материалом, интерактивными чертежами и моделями, позволяющими сделать изучение математических понятий более наглядным и интуитивным, подбор и внедрение интерактивных элементов по математике и вопросов между параграфами;

4) подготовка вопросов и задач, позволяющих осуществить контроль и самоконтроль учащихся при изучении параграфов лекции;

5) определение способа организации контроля усвоения материала лекции в дистанционной форме.

III. Этап размещения лекции в электронной среде. В электронной среде преподаватель должен:

1) определить тему и название лекции;

2) разместить аннотацию лекции, которая должна дать ученику информацию о цели и предполагаемых результатах изучения лекции, обязательно указав категории «иметь представление о», «знать», «уметь», прописанные в образовательном стандарте для данной специальности;

3) обдумать и разбить учебный материал на логические части, причем их количество должно быть в пределах от 3 до 5, наличие 7 частей уже нежелательно, а больше 9 – недопустимо;

4) отобрать и разместить основной (обязательный к изучению в рамках образовательного стандарта) и дополнительный материал по теме лекции и выстроить удобную навигацию между ними (с целью предоставления студенту возможности самому управлять глубиной погружения в тему);

5) определить количество попыток изучения лекции, ответов на вопросы и решение задач; определить систему оценок за прохождение лекции.

IV. Этап диагностики. Предполагает проведение преподавателем диагностики усвоения учащимися материала лекции, внесение коррективов в организацию и проведение лекции в электронной среде:

1) изучение отчетов по работе учащихся с лекцией в электронной среде, анализ типичных ошибок и количества попыток при изучении теоретического материала, ответов на вопросы и решении задач;

2) внесение корректив в электронную лекцию с учетом специфики группы учащихся и их специальности.

Результатом работы преподавателя математики является сценарий лекции в электронной среде. Структура лекции представляет собой небольшие логические части лекционного материала и страницы вопросов и заданий между ними (см. рис. 1).

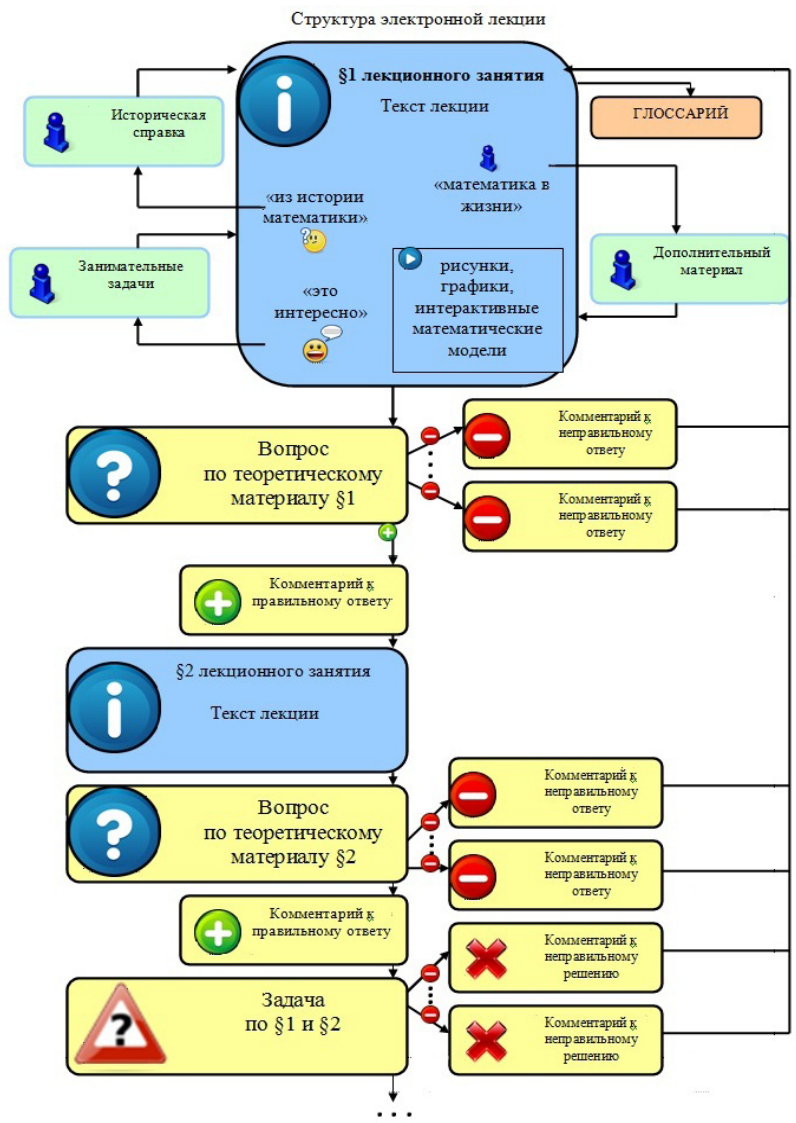


Рис. 1. Структура электронной лекции

Если учащийся правильно ответил на вопрос или решил задачу, то он переходит к изучению следующей части лекции, в противном случае ему дается возможность пройти лекцию еще раз.

В каждом параграфе лекции должна присутствовать смена вида деятельности. Наилучший вариант – наличие одного интерактивного элемента в каждом параграфе. Этот элемент не должен являться просто наглядным материалом, он должен быть направлен на вовлечение учащегося в деятельность. Каждый анимационный и/или интерактивный инструмент должен использоваться обоснованно. Регулировать размер параграфа можно вынесением необязательного для изучения материала в дополнительный с помощью системы гиперссылок, которые осуществляют переход по ключевому слову к скрытому фрагменту лекции. Гиперссылка должна иметь название и аннотацию. Аннотация появляется в окне подсказки при наведении курсора на ключевое слово. Гиперссылка «назад» открывает доступ к одному параграфу из предыдущих лекций. Гиперссылка «вглубь» позволяет структурировать материал данной лекции. Возможные варианты гиперссылок «вглубь»: «это интересно» (занимательные задачи по математике); «математика в жизни» (интересные дополнительные задачи с прикладным содержанием); «из истории математики» (исторические заметки по изучаемой теме). Изучение лекции будет более эффективным, если у учащихся будет возможность обратиться к глоссарию, в который выносятся определения основных математических понятий, необходимых для понимания лекции. Более того, можно настроить курс так, что у студентов будет возможность добавлять новые определения в глоссарий.

Обратная связь при изучении лекции осуществляется с помощью специальных вопросов или заданий по данной теме. Лекция должна содержать как минимум один вопрос после первого параграфа и не менее двух вопросов после каждого последующего, один из которых по текущему параграфу, а остальные – по предыдущим, а также задачи по изучаемой теме. Обязателен подбор ответов на задания, отражающие типичные ошибки студентов. К каждому ответу необходимо подбирать комментарий, который поможет учащимся осознать свою ошибку.

Таким образом, подача лекционного материала по математике в электронной среде позволяет эффективно реализовать индивидуальную образовательную траекторию обучаемого, облегчает ему многократное повторение, дает учителю инструмент для изучения активности учащегося при работе с теоретическим материалом и, следовательно, повышает качество математической подготовки студентов ссузов.

Список использованных источников

1. Андреев, А. В. Лекция с элементами деятельности. Информационные технологии в науке и образовании / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко // VI Всерос. науч.-практ. семинар «Автоматизированные системы управления учебным процессом в вузе: опыт, решения, возможности», октябрь 2007 г. : [материалы] / редкол. А. Э. Попов [и др.]. – Шахты : ЮРГУЭС, 2008. – С. 203 – 205.

2. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

3. http://moodle.org/

Поступила 15.02.2010 г.

УДК 159.922.6-053.5(045)
ББК 88.4
Ш 149

Е. В. Шавыркина
E. V. Shavyrkina

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

FEATURES OF MANIFESTATIONS OF ADDICTION TO THE GAME AT THE SCHOOL AGE

Аннотация: В статье приведены признаки, стадии, критерии, свидетельствующие о начале компьютерной зависимости. Описаны результаты проведенного опроса, направленного на изучение особенностей проявления игровой зависимости в младшем школьном возрасте.
Ключевые слова: игровая зависимость школьников, игромания.

Annotation: Signs over, stages, criteria, testifying to beginning of computer dependence, are brought in the article. The results of the conducted questioning, sent to the study of features of display of playing dependence in a midchildhood are described.
Keywords: playing dependence of schoolboys, multiplayer game.

Развитие компьютерных технологий накладывает сильный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, использование компьютерных технологий и, прежде всего, распространение компьютерных игр оказывают большое влияние на воспитательное пространство современных детей и подростков. Значительно изменяется и структура досуга детей и подростков, так как компьютер сочетает в себе возможности телевизора, DVD-приставки, музыкального центра, книги.

Увеличивается количество детей и подростков, умеющих работать с компьютерными программами, а также играть в компьютерные игры. В этом можно выделить следующие положительные моменты: 1) осваивая игры и программы на английском языке, школьник постепенно увеличивает свой словарный запас иностранных слов; 2) ведя свои записи на компьютере, учащийся осваивает Office Word; 3) обслуживая и переустанавливая систему, школьник приобретает необходимые умения по использованию компьютера.

Вместе с положительным значением компьютеризации у этого процесса отмечаются и негативные последствия, влияющие на социально-психологическое здоровье детей и подростков, и в первую очередь такое явление, как игровая зависимость, или игромания. Игромания (лудомания, гемблинг) – болезненное состояние, характеризующееся психологической неконтролируемой зависимостью от игры, эмоциональными расстройствами и, как следствие, депрессивным состоянием [8].

Многие ученые рассматривают компьютерную зависимость как следствие нарушения у человека различных адаптивных механизмов. Зависимые люди отличаются особенностями эмоциональной сферы, не свойственными тем, кто просто увлекается компьютерными играми: они эмоционально незрелы, у них повышена эмоциональная сенситивность, наблюдается сдвиг общего эмоционального фона в сторону депрессии [2, с. 27].

Значительное число людей, которые могут характеризоваться той или иной степенью зависимости от компьютерных игр, составляют школьники. По наблюдениям педагогов и родителей, это вызывает серьезные проблемы, связанные с успешной социализацией детей, физическим и даже психическим здоровьем.

Изучению специфики взаимодействия детей и подростков с компьютерами посвящены многие исследования российских и зарубежных педагогов и психологов (А. В. Беляева [1], М. Коул, С. Л. Новоселова, С. Пейперт, Ш. Текл [6] и др.).

Как отмечают исследователи Н. Форман, П. Вильсон, зависимое поведение отличается

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

тем, что школьнику не удается выйти из замкнутого круга: стресс – фрустрация – конфликт [4, с. 64]. При этом он находится в состоянии фрустрации и конфликта практически постоянно.

Специфической чертой игровой зависимости является отсутствие какого-то конкретного биологически значимого стимула, к которому формируется «первичное влечение». Эта особенность данного расстройства отличает его от наркологических расстройств и нарушений инстинктов. Одновременно она сближает его с иными формами патологических влечений – клептоманией, дромоманией, пироманией, трихотилломанией и др. Однако если указанные синдромы могут быть расценены как клиническая казуистика, то игровая зависимость обладает четко выраженной связью с социально-психологическими факторами, а ее распространение имеет несомненный эпидемический характер.

Зависимость от компьютера обычно осознают окружающие школьника: друзья, родственники, знакомые, но не сам ребенок. Исследователи (Ш. Текл, М. Шоттон и К. Янг) выделяют следующие признаки, свидетельствующие о начале компьютерной зависимости: 1) беспричинное возбуждение или вялость, частые и резкие перепады настроения, болезненная реакция на критику, замечания, советы, значительное эмоциональное отчуждение; 2) ухудшение памяти, внимания; 3) снижение успеваемости, прогулы занятий; 4) ограничение общения с родственниками, друзьями, изменение круга общения; 5) уход от участия в делах, которые раньше были интересны, отказ от любимого дела; 6) пропажа из дома ценностей или денег, появление чужих вещей; 7) изворотливость, лживость; 8) неопрятность, неряшливость; 9) приступы депрессии, тревоги, страха [7]. Со временем школьник становится стеснительным, перестает интересоваться школой, сверстниками, реальной жизнью, замыкается в себе. У него ухудшается аппетит, повышается раздражительность, снижаются успеваемость и работоспособность. И если своевременно не помочь ребенку выбраться из этой пучины, то в дальнейшем может возникнуть серьезная психологическая травма.

Наблюдения показывают, что большинство зависимых школьников – это дети, плохо адаптирующиеся в обществе: они имеют семейные проблемы, проблемы в учебе, во взаимоотношениях с другими людьми. Реальный мир для них скучен, полон опасностей. Такой ребенок пытается жить в другом мире – виртуальном, где все разрешено, где он сам устанавливает правила игры. Выход из виртуальной реальности болезнен для школьника – он вновь сталкивается с реальностью, что и вызывает снижение настроения и активности, ощущение ухудшения самочувствия.

Р. Сабби (R. Subby) выделяет четыре стадии развития психологической зависимости от компьютера и компьютерных игр:

1) стадия легкой увлеченности. После того как человек один или несколько раз поиграл в ролевую компьютерную игру, он начинает «чувствовать вкус», ему начинают нравиться звук, компьютерная графика, факт имитации реальной жизни или каких-то фантастических сюжетов;

2) стадия увлеченности. Фактором, свидетельствующим о переходе человека на эту стадию, выступает появление в иерархии потребностей новой потребности – в компьютерной игре;

3) стадия зависимости. Сюда переходят не все – только 10 – 14 % игроков. Большинство останавливаются на второй стадии или сразу переходят на четвертую;

4) стадия привязанности. Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Человек находится на дистанции с компьютером, однако полностью оторваться от привязанности к компьютерным играм не может. Это самая длительная из всех стадий – она может длиться всю жизнь в зависимости от скорости прохождения привязанности [5, с. 29].

Исследователи (В. Н. Могилева и др.) выделяют также критерии, определяющие игровую зависимость: 1) нежелание отвлечься от игры; 2) раздражение при принужденном отвлечении; 3) неспособность спланировать завершение сеанса игры; 4) расходование больших денег на обеспечение постоянного обновления игр и устройств компьютера; 5) забывание о домашних делах, учебе, встречах и договоренностях в ходе игры на компьютере; 6) пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером; 7) готовность удовлетворяться нерегулярной, однообразной пищей, не отрываясь от компьютера; 8) ощущение эмоционального подъема во время игры; 9) обсуждение игровой тематики со всеми хоть немного сведущими

в этой области людьми [3, с. 183].

Нами был проведен опрос, направленный на изучение особенностей проявления игровой зависимости в младшем школьном возрасте. В нем принимали участие школьники 8 – 9 лет (3 класс). При обработке ответов мы получили следующие данные: 47 % учащихся предпочитают играть в компьютерные игры, 31 % – в подвижные, 12 % – в азартные; меньше всего дети предпочитают настольные и интеллектуальные игры – 10 %; никто не ответил, что не любит играть.

Дети предпочитают играть в такие игры, как головоломки и традиционные, перенесенные на компьютер: «Сапер», «LINES», «Тетрис», пасьянсы – 18 %; аркады: «Король лев», «Алладин», «Соник» – 24 %; стратегии: «Civilization», «SimCity», «Creatures», «War craft», «Ages of empire» – 21 %, симуляторы: «Doom», «F17», «Formula 1», «Quake» – 26 % и обучающие – 11 %.

Ежедневно играют в компьютерные игры 47 % учащихся, ответы «по выходным» и «очень редко» составили 53 %. Мы выяснили, что 47 % детей за компьютером проводят больше часа, меньше 30 минут и 1 час – по 26 %. Около 27 % школьников ответили, что они бы смогли проиграть в компьютерные игры весь день.

Приведенные данные показывают, что большинство третьеклассников нерационально используют свое время, а также играют практически каждый день по нескольку часов. Родителям и учителям следует помнить, что детский организм особенно подвержен развитию какой-либо зависимости. Никем не контролируемое время пребывания у компьютера, перегрузка зрительной информацией, высокая эмоциональная вовлеченность школьника в игру приводят к перевозбуждению нервной системы, наносят вред здоровью ребенка. В результате проявляются повышенная утомляемость в интеллектуальной деятельности, нарушение способности к восприятию информации, уступающей по яркости и доступности компьютеру, потеря интереса к реальной жизни.

Преодоление проблемы зависимости учащихся возможно только при объединении усилий, распределении функций и координации воспитательных воздействий школы и семьи. В сложившихся условиях педагоги и родители могут действовать эффективно и в то же время самостоятельно, лишь включаясь в процесс общественного воспитания, сотрудничая и взаимодействуя друг с другом. Задачей педагогов и психологов является не только теоретически обосновать проблему компьютерной зависимости, но и на практике создать комплекс профилактических мероприятий, призванных вернуть школьнику самозначимость, актуализировать ценность реального мира.

Список использованных источников

1. Беляева, А. В. Компьютерноопосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития / А. В. Беляева, М. Коул // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 145 – 152.
2. Гриффит, В. Виртуальный мир рождает реальные болезни / В. Гриффит // Финансовые известия. – 1996. – Вып. 54. – № 183. – С. 27.
3. Могилева, В. Н. Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и их учет в работе с компьютером : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / В. Н. Могилева. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
4. Форман, Н. Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях / Н. Форман, П. Вильсон // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 2. – С. 64 – 79.
5. Subby, R. Inside the Chemically Dependent Marriage: Denial a. Manipulation. In Co-Dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach / R. Subby. – Fla. : Health Communications, 1984. – P. 29.
6. Turkle, S. Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs / S. Turkle // Mind, Culture, and Activity : An International Journal. – 1994. – vol. 1(3). – P. 158 – 167.
7. http://www.netaddiction.com/clinic.htm
8. http://newlife-center.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=53&Itemid=77

Поступила 16.02.2010 г.

УДК 159.9:378
ББК 74.58
М 149

Л. Г. Майдокина
L. G. Maydokina

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTALLISHMENT

***Аннотация*:** В статье обоснована необходимость развития психологической компетентности студента педагогического вуза. Особое внимание уделено раскрытию потенциала психологических дисциплин, также психологическому аспекту педагогической практики.

***Ключевые слова*:** психологическая компетентность, психологическое оснащение, психологические технологии, субъектно-развивающие профессионально направленные психологические задания.

***Annotation*:** The article grounds the necessity of development of psychological competence of student in Pedagogical Higher Educational Estallishments. Particular attention is paid to the disclosure of the potential of psychological discipline and psychological aspect of pedagogical practice.

***Key words*:** psychological competence, psychological equipping, psychological technologies, subject-developing professional on-ruled psychological tasks.

Подготовка современного педагога к компетентному решению профессиональных задач остается одной из актуальных проблем высшего профессионального образования. Независимо от преподаваемого предмета каждому педагогу необходимо развивать познавательные и личностные свойства учащихся; оптимизировать взаимоотношения субъектов образования; улучшать психологический климат в группе средствами учебного предмета и внеучебной деятельности [1; 2; 3; 4] и др. Эффективное решение названных задач возможно благодаря владению психологическим инструментарием и готовностью его применения в образовательном процессе. В этой ситуации существенно повышены требования к уровню сформированности психологической компетентности будущего педагога, для которого психологическое знание становится основой его профессионализма.

Нами разработана система субъектно-развивающих профессионально направленных психологических заданий, нацеленных на развитие профессионально значимых субъектных свойств будущего педагога и его психологической компетентности. Указанные задания выполняются студентами в процессе изучения психологических дисциплин (базовый курс «Психология», элективные курсы, педагогическая практика), что способствует освоению психологических знаний, формирует умения использовать их на практике, обеспечивает выявление профессионально значимого смысла труда педагога.

Благодаря изучению базового курса создается основа становления психологической компетентности будущего педагога. При решении психологических задач формируются навыки психологического оснащения профессиональной деятельности. В курсе «Психология» осваиваются знания о психологических закономерностях и механизмах осуществления педагогической деятельности, психологических особенностях субъекта указанной деятельности; формируются умения использовать эти знания для психологического оснащения профессионального труда учителя.

Например, при освоении раздела «Общая психология» студенты получают теоретические знания об индивидуальных психологических особенностях человека, у них формируются умения осуществлять диагностику и самодиагностику познавательной и личностной сфер. Это позволит педагогу установить эффективное сотрудничество с субъектами образования, познать себя и других, определить пути совершенство-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме: «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

вания познавательных процессов и личностных качеств учащегося и самосовершенствования.

Значительная роль в раскрытии вопросов психологии профессионального труда педагога отводится разделу «Педагогическая психология». Благодаря его изучению студенты приходят к осознанию сущности педагогической деятельности и своего предназначения. По теме «Психология педагога» в составе микрогрупп обсуждаются проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста педагога. Подобная работа обогатит профессиональную подготовку будущего учителя и позволит наметить перспективы дальнейшего самосовершенствования.

В рамках раздела «Возрастная психология» осваиваются особенности познавательной и личностной сфер человека в различные возрастные периоды. Знания, полученные при изучении данного раздела, будут способствовать учету возрастных особенностей при осуществлении педагогической деятельности и построению траектории индивидуального и дифференцированного подходов к субъектам образовательного процесса.

Искусство общения педагога с участниками образовательной среды заключается в согласованном сочетании всех сторон общения. Поэтому в разделе «Социальная психология» подробно отрабатываются разнообразные техники общения, моделируется общение с различными участниками образовательного процесса. Указанный раздел позволяет освоить основные характеристики групп и коллектива, особенности взаимодействия между их участниками, пути разрешения конфликтных ситуаций в группе.

При изучении раздела «История психологии» студент осваивает психологические теории, которые формируют научное представление о психологических явлениях.

Совершенствование психологической компетентности студента продолжается в процессе изучения курсов по выбору и реализации психологического аспекта педагогической практики на IV и V курсах.

Рассмотрим развивающие возможности элективного курса «Психологические основы педагогической деятельности».

При освоении студентами элективного курса «Психологические основы педагогической деятельности» происходит актуализация и расширение базовых психологических знаний, их дополнение информацией о психологических основах развития свойств субъекта педагогической деятельности; формируются умения отбирать и применять психотехнологии (изучение познавательной и личностных свойств субъекта образования, их коррекция и развитие средствами преподаваемого учебного предмета или осуществляемой внеучебной деятельности и др.) в образовательном процессе и самосовершенствовать профессионально значимые субъектные свойства.

Цель курса – создать психологические условия для актуализации и совершенствования готовности и возможности студента изучать, реализовывать и восполнять субъектные свойства в педагогической деятельности. Программой указанного курса предусмотрено 6 тем («Психологический аспект педагогической деятельности», «Психологическое оснащение педагогической деятельности», «Психологические особенности субъектов образовательного процесса», «Субъектные функции в процессе психологического оснащения педагогической деятельности», «Компетентность субъекта психологического оснащения педагогического общения», «Психологические основы самосовершенствования субъекта педагогической деятельности»), в которых сочетаются теоретический и практический аспекты. Значительное внимание в содержании курса уделено самостоятельной работе студентов, которая способствует выработке у будущего педагога потребности в самосовершенствовании.

На занятиях по элективному курсу студенты диагностируют собственные профессионально значимые свойства, разрабатывают психологические рекомендации по их развитию и совершенствованию психологической компетентности педагога; осуществляют психолого-педагогический анализ урока, разрабатывают рекомендации (направленные на повышение интереса к уроку, организацию мыслительной деятельности учащихся, удержание внимания, организацию процессов памяти на уроке); разрабатывают конспект внеклассного мероприятия по предмету (включая в него актуализирующие, мобилизующие, развивающие, стимулирующие задания); пополняют банк методик на изучение познавательной и личностной сфер учащегося; составляют психологические характеристики субъектных свойств педагога, учащегося, студента, директора школы; выделяют условия,

обеспечивающие их развитие. Особое внимание уделяется моделированию педагогических ситуаций; обоснованию психологической сущности планирования, целеполагания, проектирования, прогнозирования, программирования, контроля, коррекции педагогической деятельности; определению развивающего потенциала стилей педагогического общения, выделению условий их применения в образовательном процессе; характеристике своего педагогического имиджа; изучению способов саморегуляции; определению путей профессионального саморазвития.

Важная роль в развитии психологической компетентности студента отводится психологическому аспекту педагогической практике, в процессе которой студент познает, реализует, оценивает и совершенствует уровень готовности к самостоятельной работе в школе, приобретает педагогический опыт. Разработанная система психологических заданий для студентов IV и V курсов нацелена на овладение основными психотехнологиями (диагностика, развитие, коррекция познавательной и личностной сфер учащихся, межличностных отношений в группе), обеспечивающими психологическое оснащение образовательного процесса и процесса саморазвития.

Система заданий включает следующее: диагностика познавательной или личностной сферы учащегося (IV курс); диагностика межличностных отношений в группе (V курс); разработка психолого-педагогических рекомендаций по данным диагностики; проектирование и реализация деятельности по психологическому оснащению учебной или внеучебной работы по предмету; психолого-педагогический анализ урока; отчет о психологическом аспекте педагогической практики.

Студенты диагностируют познавательную или личностную сферы учащегося на IV курсе и межличностные отношения на V курсе, формулируют выводы о развитости или сформированности у них изучаемого свойства или характеристики. Полученные данные являются основой проектирования и реализации деятельности по психологическому оснащению учебной или внеучебной работы по предмету. Анализ работ студентов показал, что психологическое оснащение может быть использовано на различных этапах и типах урока, внеклассных и воспитательных мероприятиях. Благодаря ее применению занятия отличаются оригинальностью подачи информации, проблемностью, прослеживается связь с жизнью, учитываются индивидуальные психологические особенности учащихся, развиваются их познавательные и личностные ресурсы. На последней неделе практики студенты оценивают эффективность и результативность подбора психологического оснащения. В ходе психологического анализа урока студенты обосновывают структуру урока; анализируют эффективность использования приемов активизации и развития познавательных процессов, отношений субъектов образования; разрабатывают рекомендации по совершенствованию психологического оснащения учебной или внеучебной работы. Итоговым заданием является написание отчета о психологическом аспекте педагогической практики, в котором анализируются причины успехов и неудач, оцениваются степень реализации себя как педагога и действенность мотивации профессиональной деятельности, намечаются пути саморазвития.

Таким образом, в результате применения разработанных субъектно-развивающих профессионально направленных психологических заданий в процессе освоения психологических дисциплин и выполнения психологического аспекта педагогической практики значительно повышается качество психологической подготовки будущего педагога, что, в свою очередь, способствует совершенствованию его психологической компетентности.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Проектирование и применение субъектно-развивающих психологических заданий в образовательном процессе педагогического вуза / Ю. В. Варданян, Л. Г. Майдокина // Российский научный журнал. – 2009. – № 5 (12). – С. 3 – 8.

2. Гильбух, Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 80 – 88.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2008. – 384 с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

Поступила 17.02.2010 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акамова Надежда Владимировна wakamow@yandex.ru	аспирант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Безгин Владимир Борисович vladyka62@mail.ru	доктор исторических наук, профессор кафедры истории и философии Тамбовского государственного технического университета
Бережнова Елена Викторовна lina164@yandex.ru	доктор педагогических наук, заведующая лабораторией методологии управления качеством исследований в области образования Института управления образованием РАО
Богуславский Михаил Викторович hist2001@mail.ru	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО
Варданян Юлия Владимировна julia_vardanyan@mail.ru	почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Воронина Наталья Ивановна kafkmgu@mail.ru	заслуженный деятель науки РФ, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой культурологии Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева
Горбунова Алла Ивановна gorbunovaai@rambler.ru	кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева
Карапетян Владимир Севанович vskarapetyan@mail.ru	доктор психологических наук, профессор Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, Ереван
Краевский Володар Викторович kraevskyv@mail.ru	доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, заслуженный деятель науки РФ
Майдокина Людмила Геннадьевна lyda_maydokina84@mail.ru	аспирант кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Митина Светлана Ивановна simitina@yandex.ru	доктор философских наук, доцент, декан факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Новикова Надежда Львовна nadlnov@mail.ru	доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РМ, зав. кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева

Осипов Петр Николаевич
posipov@rambler.ru
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета

Осовский Олег Ефимович
osovskiy_oleg@mail.ru
доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева

Первушкин Владимир Иванович
pervushkin@sura.ru
доктор исторических наук, профессор кафедры новейшей истории России и краеведения Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского

Савенков Александр Ильич
asavenkov@bk.ru
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития МПГУ

Шавыркина Екатерина Владимировна
katynchik87@mail.ru
аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ имени М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ) является центром педагогического образования, науки и культуры Республики Мордовия; реализует профессионально-образовательные программы на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в соответствии с лицензией; осуществляет подготовку педагогических кадров высшей квалификации; принимает участие в создании школьных, вузовских программ, учебников и учебных пособий с учетом потребности в них республики и других регионов с мордовским населением; организует и проводит в тесной связи с учебным процессом фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования.

МордГПИ создан на основании Постановления Совета Министров РСФСР от 30 июня 1962 года № 899 и Приказа Министра просвещения РСФСР от 19 июля 1962 года № 277.

В соответствии с Постановлением Совета Министров РСФСР № 710 от 28 ноября 1972 года МордГПИ присвоено имя Евсевьева Макара Евсевьевича – мордовского ученого, просветителя.

На основании лицензии на ведение образовательной деятельности (серия А № 164341, рег. № 4246 от 10 марта 2005 года, выданной Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки), и соответствующего свидетельства о государственной аккредитации (ВВ № 000219, рег. № 0217 от 17 февраля 2010 г.), дающих право на выдачу по окончании обучения документа государственного образца о высшем профессиональном образовании, МордГПИ проводит прием граждан для обучения по основным образовательным программам высшего профессионального образования за счет средств федерального бюджета на первый курс 2010 – 2011 учебного года по специальностям и направлениям подготовки.

Принимаются граждане Российской Федерации, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Республики Таджикистан, лица без гражданства, соотечественники из-за рубежа.

Прием осуществляется на следующие факультеты и специальности:

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ по специальностям: «Информатика» (дополнительная специальность «Математика»), «Математика» (дополнительная специальность «Информатика»); «Физика» (дополнительная специальность «Информатика») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Менеджмент организации» – срок обучения 5 и 5,5 лет (очная и заочная формы обучения);

БИОЛОГО-ХИМИЧЕСКИЙ по специальности «Биология» (дополнительная специальность «Химия»), «Химия» (дополнительная специальность «Биология») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения);

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ по специальностям (направлениям подготовки): «Русский язык и литература» (дополнительная специальность «История»), «Русский язык и литература» (дополнительная специальность «Иностранный язык»), «Родной (мордовские – мокшанский, эрзянский; татарский) язык и литература» (дополнительная специальность «Русский язык и литература») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Русский язык и литература», «Родной (мордовские, татарский) язык и литература» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения);

ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ по специальностям: «Немецкий язык» (дополнительная специальность «Английский язык»), «Английский язык» (дополнительная специальность «Немецкий язык») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Перевод и переводоведение» – срок обучения 5 лет (очная форма обучения);

ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ по специальностям: «Физическая культура», «Физическая культура» (дополнительная специальность «Безопасность жизнедеятельности»), «Физическая культура и спорт» – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Физическая культура», «Физическая культура и спорт» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения);

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ по специальностям (направлениям подготовки): «Педагогика и методика начального образования» (дополнительная специальность «Информатика»), «Педагогика и методика начального образования» (дополнительная специальность «Иностранный язык»), «Педагогика и методика дошкольного образования» (дополнительная специальность «Педагогика и психология»), «Педагогика и методика дошкольного образования» (дополнительная специальность «Физическая культура»), «Музыкальное образование» (дополнительная специальность «Педагогика и методика дошкольного образования») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Педагогика и методика начального образования», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Музыкальное образование» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения); «Художественное образование» – срок обучения 4 года, 3 года и 5 лет (очная и заочная формы обучения);

ПСИХОЛОГИИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ по специальностям (направлениям подготовки): «Педагогика и психология» (дополнительная специальность «Олигофренопедагогика»), «Логопедия» (дополнительная специальность «Олигофренопедагогика») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «Педагогика и психология», «Логопедия» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения); «Психология» – срок обучения 4 года, 3 года и 5 лет (очная и заочная формы обучения);

ИСТОРИИ И ПРАВА по специальностям: «История» (дополнительная специальность «Юриспруденция»), «Юриспруденция» (дополнительная специальность «История») – срок обучения 5 лет (очная форма обучения); «История», «Юриспруденция» – срок обучения 5,5 лет (заочная форма обучения).

Для лиц, имеющих среднее профессиональное образование или неполное высшее образование соответствующего профиля, предусмотрено обучение по сокращенной программе подготовки бакалавриата.

ГОТОВИМ ВОСТРЕБОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ!

Адрес: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а,
главный учебный корпус, ауд. 104
Справки по телефонам:
8 (834) 33-92-58
8 (834) 33-93-90
Сайт: http://www.mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 1 (1)

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 29.03.2010. Формат 70×100/16.
Усл. печ. л. 4,65. Тираж 1000. Заказ № 49.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310
E-mail: humanities@mordgpi.ru
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»