

Научно-методический
журнал
№ 4 (4)
(октябрь – декабрь)
2010

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

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

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 11а,
каб. 310

Телефоны:

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

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

humanities@mordgpi.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 78583

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)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

А. Н. Джуринский	
История педагогики как наука и учебный предмет: проблемы, тенденции, перспективы.....	7
Н. К. Сергеев	
К поиску моделей базовых центров подготовки учителя.....	14
Н. В. Бычков	
Технологии развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.....	19
Л. А. Грицай	
Значение ценности родительства в контексте национальной культуры.....	22
М. В. Дубова, Е. А. Кашкарева	
Текстовая деятельность младших школьников при подготовке презентации проекта.....	27

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Л. Ю. Беленкова	
Современная отечественная система образования лицом к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.....	32
А. Н. Гамаюнова	
Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования.....	43
С. В. Летуновская, Н. Н. Морозова	
Основные направления диагностики уровня сформированности здоровьесберегающего поведения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.....	48
М. В. Пастухова	
Проблема деонтологической готовности специалистов к работе с семьей аномального ребенка.....	52

ФИЛОСОФИЯ

Ф. А. Айзатов	
Разнообразие информационных состояний (философско-методологический анализ).....	55
А. А. Гагаев	
Субстратный подход в науке.....	59
А. М. Дорожкин	
О смысле модернизации образования.....	63

ФИЛОЛОГИЯ

О. Ю. Осьмухина	
Специфика прозы «Soft wave» в контексте современной отечественной словесности (на материале сборника Д. Осокина «Барышни тополя»).....	68

Г. А. Филь

Фразеологические единицы с колоративом как средство хранения культурно-исторической информации (на материале украинского и русского языков)..... 72

ПСИХОЛОГИЯ

Н. А. Вдовина

Профессионально-ценностное развитие будущего педагога..... 75

Е. Е. Дементьева, М. В. Алаева

Понимание психического состояния как элемент практического компонента психологической культуры будущего специалиста..... 78

Т. А. Кильмяшкина

Курс по выбору «Психология семьи» как фактор развития в вузе профессиональной компетентности педагога..... 83

Е. В. Царева

Толерантность как структурный компонент личности педагога..... 86

ИСТОРИЯ

А. Н. Гребенкин

Социокультурное пространство кадетских корпусов Российской империи..... 89

В. И. Лаптун

Формирование сети духовных семинарий в Поволжском крае в первой половине XIX века..... 92

Т. Д. Надькин, Т. П. Шишулина

Формы участия населения в охране общественного порядка в 1921–1928 гг. 97

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

М. В. Масловская

О некоторых причинах развития избирательного законодательства в РФ..... 101

В. В. Никишин

Классификация судебных прецедентов как источников экологического права..... 104

К. В. Нужин

Проблемы официального использования государственной символики субъектов РФ..... 107

О. О. Томилин

Некоторые вопросы деятельности федеральной миграционной службы России и ее территориальных органов (на примере Управления Федеральной миграционной службы по Республике Мордовия)..... 112

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Е. Н. Антипкина

Проблема взаимообусловленности утопии и научной фантастики..... 116

О. Г. Беломоева

Мировоззренческая установка и современный социокультурный процесс..... 122

В. И. Юдина

Специфика трансляции культурного опыта в образовательном пространстве «малого» города..... 126

ASPIRANS**(рубрика молодых исследователей)****Е. А. Бакулина**

Функции домашнего задания в обучении математике
 учащихся средних общеобразовательных учреждений..... 130

О. А. Калугина

Идеи классиков отечественной педагогики в современной теории
 формирования профессиональной компетентности личности..... 133

Ю. В. Мокроусова

Психолого-педагогические основы развития ценностных ориентаций
 старшеклассников в процессе изучения искусства..... 137

О. В. Ровенко

Субгенетический подход при обучении в магистратуре..... 139

Е. В. Храмова, Р. Д. Чуманина

Специфика взаимосвязи творческого мышления и самосознания в юношеском возрасте..... 143

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ**Н. И. Еналеева**

V Всероссийская научно-практическая конференция Осовские педагогические чтения
 «Педагогическое образование: новое время – новые решения»..... 148

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 150

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ..... 154

CONTENTS**PEDAGOGY****A. N. Dzhurinsky**

History of Pedagogy as a Science and a Subject:
 Problems, Tendencies, Prospects..... 7

N. K. Sergeev

To Searching of Models of the Base Centers of Preparation of the Teacher..... 14

N. V. Bychkov

Technologies of Development of Administrative Competence
 of Heads of Educational Institutions..... 19

L. A. Gritsay

The Value of Parenting in the Context of National Culture..... 22

M. V. Dubova, E. A. Kashkareva

Textual Activity of Primary School Children in Preparation for the Presentation of the Project..... 27

SPECIAL PEDAGOGY**L. U. Belenkova**

Modern National Education System
 Faced to the Child with Limited Possibilities of Health..... 32

A. N. Gamayunova	
Structure of Professional Competence of the Bachelor of Psychological-Pedagogical Education.....	43
S. V. Letunovskaya, N. N. Morozova	
The Basic Directions of Level Diagnostics of Forming Healthprotecting Behaviour of Pupils with Intellectual Insufficiency.....	48
M. V. Pastukhova	
The Problem of Deontological Preparedness of Specialists for the Work with the Family of an Anomalous Child.....	52

PHILOSOPHY

F. A. Azyyatov	
Diversity of Information States (the philosophical and methodological analysis).....	55
A. A. Gagaev	
The Substrate Approach in Science.....	59
A. M. Dorozhkin	
About Sense of Modernization of Education.....	63

PHILOLOGY

O. U. Osmukhina	
Specificity of Prose «Soft Wave» in the Context of Modern Native Literature (on the material of the collection stories of D. Osokin «Young Ladies of the Poplar»).....	68
G. A. Fil'	
Phraseological Units with Colorative as Means of Saving Cultural-Historical Information (based on the Ukrainian and Russian languages).....	72

PSYCHOLOGY

N. A. Vdovina	
Professional and Value Development of the Future Teacher.....	75
E. E. Dementieva, M. V. Alaeva	
Understanding of Mental State as an Element of the Practical Component of Psychological Culture of the Future Specialist.....	78
T. A. Kilmyashkina	
Elective Course “Psychology of Family” as a Factor of University Development of Professional Competence of the Teacher.....	83
E. V. Tsareva	
Tolerance as a Structural Component of Personality of the Teacher.....	86

HISTORY

A. N. Grebenkin	
Sociocultural Space of Cadet Corps of the Russian Empire.....	89
V. I. Laptun	
Formation of the Network of Theological Seminaries in the Volga Region in first half of XIX century...	92
T. D. Nad'kin, T. P. Shishulina	
Forms of Population Participation in the Protection of Public Order in 1921–1928.....	97

JURISPRUDENCE

M. V. Maslovskaya	
About Some Reasons of Development of the Electoral Law in the Russian Federation.....	101
V. V. Nikishin	
Classification of Judicial Precedents as Sources of Ecological Law.....	104
K. V. Nuzhin	
Problems of Official Use of the State Symbolics of Subjects of the Russian Federation.....	107
O. O. Tomilin	
Some Aspects of the Federal Migration Service of Russia and its Territorial Bodies (the case of the Federal Migration Service in the Republic of Mordovia).....	112

CULTUROLOGY

E. N. Antypkina	
The Problem of the Interdependence of Utopia and Science Fiction.....	116
O. G. Belomoeva	
World Outlook Guideline and Modern Socio-Cultural Process.....	122
V. I. Yudina	
The Specificity of Transmission of Cultural Experience in the Educational Space of “Small” Town.....	126

ASPIRANS*(topic of young researchers)*

E. A. Bakulina	
Homework Functions in Teaching Pupils Mathematics in Comprehensive Secondary Schools.....	130
O. A. Kalugina	
Ideas of Classics of Native and Foreign Pedagogy in the Contemporary Theory of Formation of Professional Competence of the Person.....	133
J. V. Mokrousova	
Psychological-Pedagogical Foundations of Development of Valuable Orientations of Senior Pupils in the Study of the Arts.....	137
O. V. Rovenko	
Subject-Genetic Approach to the Master’s Degree.....	139
E. V. Khramtsova, R. D. Chumanina	
Specificity of Interrelation of Creative Thinking and Consciousness at Youthful Age.....	143

REVIEWS, INFO, VIEWS

N. I. Enaleeva	
V All-Russian Scientific and Practical Conference in Honour of Professor Efim Osovsky Osovskiye Pedagogicheskiye Chteniya “Pedagogical Education: New Time – New Solutions”.....	148
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....	150
SUBMISSION GUIDELINES.....	154

УДК 37 (091)
ББК 74.03
Д 419

А. Н. Джуринский
A. N. Dzhurinsky

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКА И УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

HISTORY OF PEDAGOGY AS A SCIENCE AND A SUBJECT: PROBLEMS, TENDENCIES, PROSPECTS

В статье рассматриваются проблемы, тенденции и перспективы развития истории педагогики как науки и учебного предмета. Дается классификация историко-педагогического знания и истории образования. Затрагивается вопрос относительно исторической периодизации и преемственности педагогического знания, а также предлагается ряд актуальных направлений историко-педагогических исследований.

Ключевые слова: методология историко-педагогической науки, классификация историко-педагогического знания, историческая периодизация и преемственность педагогического знания, история педагогики как учебный предмет, направления историко-педагогических исследований.

The article deals with the problems, tendencies and prospects of development of history of pedagogy as a science and a subject. Classification of historical and pedagogical knowledge and history of education is given. The question concerning a historical periodization and continuity of pedagogical knowledge is mentioned. A number of topical areas of historical and pedagogical research are offered.

Key words: methodology of historical pedagogy, classification of historical and pedagogical knowledge, historical periodization and continuity of pedagogical knowledge, history of pedagogy as an academic subject, direction of historical and pedagogical research.

Исторический экскурс. К рубежу XIX–XX вв. в России сложилась мощная школа историков педагогики (М. И. Демков, К. В. Ельницкий, П. Ф. Каптерев, Е. Б. Комаровский, П. Г. Мижуев, Л. Н. Модзалевский и др.). Затем вклад в российскую историко-педагогическую науку внесли несколько поколений ученых: исследователи 1920–1930-х гг. (Е. Я. Голант, А. О. Готалов-Готлиб, Г. Е. Жураковский, Е. Н. Медынский, А. П. Пинкевич, И. Ф. Свадковский, В. Я. Струминский и др.); ученые, сформировавшиеся после Великой Отечественной войны (Б. Л. Вульфсон, З. И. Васильева, С. Ф. Егоров, Е. И. Зейлигер-Рубинштейн, В. М. Кларин, М. Н. Колмакова, А. И. Пискунов, З. И. Равкин, К. И. Салимова, И. А. Соловков, Л. А. Степашко, С. А. Фрумов и др.); генерация, заявившая о себе в 1970–80-х гг. (Б. М. Бим-Бад, С. К. Бондырева,

Р. Б. Вендровская, А. Н. Джуринский, Э. Д. Днепров, Г. М. Коджаспирова, М. Н. Кузьмин, Е. Г. Осовский, М. Г. Плохова, А. А. Фролов, Ф. А. Фрадкин и др.); историки педагогики, пришедшие в науку на рубеже XX–XXI вв. (В. Г. Безрогов, В. И. Блинов, М. В. Богуславский, А. В. Духовнева, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, В. М. Петров, А. Д. Столяренко и др.).

Известно, что советская историко-педагогическая наука опиралась на определенные методологические установки: марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. История педагогики изучалась как целостное, обладавшее внутренней логикой, диалектически противоречивое явление в контексте череды обладавших конкретно-историческими особенностями социально-экономических формаций, как идейная надстройка производительных сил и

производственных отношений, следствие борьбы социальных классов.

Совместными усилиями российских ученых в историко-педагогической науке утвердились остающиеся и сегодня плодотворными научные требования *объективности, историзма, социального подхода, системности, диалектического видения историко-педагогического процесса.*

На рубеже двух тысячелетий были подвергнуты критике тотальная политическая идеологизация истории педагогики, классовый подход как универсальный инструмент анализа историко-педагогического процесса, апологетика истории советской педагогики, искусственное деление генезиса мировой, российской (до 1917 г.) и советской истории педагогики. Предложен был логический (проблемный) метод, ориентированный на изучение преимущественно истории педагогической теории. Стали пересматриваться требования относительно целей, методологии, классификации, периодизации, преемственности историко-педагогического знания, истории педагогики как учебного предмета, тематики исследований.

Корректировка целей историко-педагогической науки. Историко-педагогическая наука традиционно занята *изучением общих и особенных тенденций развития историко-педагогического процесса*, «реставрацией» педагогических представлений социальных и культурных страт различных исторических эпох, формаций и цивилизаций.

По-прежнему выполняются *цели самосознания и герменевтические цели*, когда подводятся знаменатели педагогических поисков, критически интерпретируется история достоинств и недостатков в сфере воспитания и обучения.

Возросла актуальность *прогностических целей.* Историко-педагогическая наука стремится заглянуть в будущее, изменить современность и решать проблемы нынешнего образования, служить неким зеркалом, вглядываясь в которое возможно вести своеобразный диалог прошлого с настоящим, высвечивать истоки современного педагогического процесса, находить путь к духовным сокровищам,

которые порой оказываются не востребованными при воспитании и обучении новых поколений.

Во многом изменились *сервильные цели* историко-педагогической науки. Она перестает быть «служанкой» политической идеологии, что отнюдь не означает «идеологическую стерильность». Речь идет о свободных от диктата философских и политических доктрин исследованиях, установлении гармоничного сотрудничества историко-педагогической науки и власти, эффективном историко-педагогическом сопровождении современных реформ в образовании.

Трансформация методологических оснований историко-педагогической науки. Важными в историко-педагогической науке остаются *социокультурные подходы*, учитывающие, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального и культурного контекста. Исследуется приобщение человека в разные социальные эпохи к общественным ценностям в ходе обучения и воспитания (*аксиологический подход*). Принимается в расчет, что во все исторические времена образование оказывалось ареной проявления и удовлетворения экономических, культурных, политических, религиозных и иных других интересов социума и его страт. Историко-педагогическая наука вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

Вместе с тем социокультурные подходы трансформируются. Это происходит при сосуществовании традиционного и нетрадиционного. В первом случае речь идет об исследованиях в рамках *социальных формаций (стадий)*, когда анализируются существовавшие в эпохи древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени педагогические идеи и практика определенных общественных формаций (первобытной, рабовладельческой, феодальной, капиталистической и пр.). Наряду с этим применяется сравнительно новый для отечественной науки подход в контексте *мировых и региональных цивилизаций*, когда исследования сосредоточены на изучении совокупных черт воспитания и обучения, доминировавших

в той или иной цивилизационной социокультурной среде. Используются достоинства и преимущества обоих подходов, что качественно обогащает научный инструментарий и потенциал исследований. Оба подхода – стадийный и цивилизационный – дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументированно представить эволюцию, существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учетом его взаимосвязи со сменой основных социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями.

При рассмотрении историко-педагогической наукой социокультурных детерминант есть потребность переосмыслить *эволюционные и революционные факторы* развития образования и педагогики. Надо принять во внимание, что в истории человечества систематически возникали качественно новые предпосылки и условия постепенного прогресса образования и педагогики. Подобные предпосылки оказывались результатом освоения обретенного потенциала, в ходе, хотя и конфликтного, но эволюционного развития. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы. Показательные примеры – кризисы российского образования вскоре после Октября 1917 г., при распаде СССР в 1990-е гг.

При *философском обосновании* историко-педагогических исследований заметное место в методологии историко-педагогической науки заняли идеи *объективного позитивизма*. Известно, что основное устремление позитивизма – осмысление фактов как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от исключительно умозрительных суждений. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. При этом воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер. Надлежит избегать чрезмерного увлечения

позитивистским «культом факта», что может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем.

Обновление научных представлений в отечественной историко-педагогической науке предполагает также опору на *философию релятивизма*. Вероятно, следует отойти от классического понимания недостаточности историко-педагогического знания как результата незнания всех причин, обусловивших генезис историко-педагогического процесса. По-видимому, идеальной точности такого знания добиться невозможно, поскольку нельзя абсолютно исчерпывающе определить условия и факторы историко-педагогического процесса. Так что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке нельзя считать аксиоматическими. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а, с другой стороны, на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

Сравнительные методологии не новость в исторических науках. Вспомним хотя бы знаменитые «Жизнеописания» Плутарха. Сегодня компаративистика, разумеется, выступает в ином качестве. *Методология сравнительной педагогики* превратилась в органическую часть историко-педагогической науки. Компаративистика ориентирует на изучение универсального и специфического в истории образования и педагогической мысли; позволяет точнее определять и характеризовать хронологические рубежи по вертикали и горизонтали педагогических идей и учений; исследовать преемственность русской (до 1917 года), советской и постсоветской педагогики; выделять то, что объединяет с мировым образованием и что относится к национальной специфике; изучать историю педагогики в России и за рубежом как сообщающиеся потоки, уходя от искусственного размежевания этапов развития отечественной и мировой педагогики и школы. Сравнительно-исторический анализ ориентирует

на изучение приоритетов, ведущих концепций, инновационных подходов в истории педагогического знания и образования.

Классификация историко-педагогического знания и истории образования. Устойчивыми показателями развития историко-педагогического знания, практики образования выглядят *дихотомия* и *альтернативность*. Эти показатели проявляются в сосуществовании традиционного и нетрадиционного, светского и религиозного, социального и феноменологического и т. д. Ориентация на подобные критерии позволяет с большой степенью объективности выявлять и классифицировать генезис сущностных идей и практики в истории педагогики. При решении историко-педагогической наукой вопросов классификации необходим учет как универсальных, так и конкретно-исторических критериев. Это предполагает заполнение «несущих конструкций» в виде альтернативности и дихотомии педагогическими критериями конкретно-исторического содержания.

В качестве примеров классификаций в истории педагогики на основе предложенных критериев предлагаем две таблицы.

Таблица 1

Традиционные и нетрадиционные идеи в истории мировой педагогики

Исторические этапы в генезисе педагогической мысли	Традиционные педагогические идеи	Нетрадиционные педагогические идеи
Возникновение педагогического мышления	Идеи общинного, интегративно-синкретического образования	Семейно-сословное образование
Педагогическая мысль первых письменных цивилизаций	Идеи семейного образования	Античная педагогика Христианская педагогика
Педагогика в средневековых цивилизациях	Католическая педагогика Православная педагогика	Педагогика Возрождения и Реформации
Педагогика в Новое время	Религиозная педагогика	Педагогика Просвещения Классическая педагогика Нового времени
Педагогика Новейшего времени	Социальная педагогика	Феноменологическая педагогика

Таблица 2

Традиционные и нетрадиционные институты в истории образования

Исторические этапы развития образования	Традиционные образовательные институты	Нетрадиционные образовательные институты
Возникновение образования как человеческой деятельности	Общинное обучение и воспитание	Семейное обучение и воспитание «Воспитательные дома»
Образование в первых письменных цивилизациях	Семейное обучение и воспитание	Первые учебные заведения («школы писцов» «школы табличек» и др.) Ученичество
Образование в средневековых цивилизациях	Семейное обучение и воспитание Ученичество	Церковные школы Городские школы Школы учения книжного Первые университеты
Образование в Новое время	Церковные школы Школы классического образования	Светские средние школы Школы современного образования Высшее женское образование Классические университеты
Образование в Новейшее время	Конфессиональные учебные заведения Классические университеты	Система образования с преемственными ступенями Исследовательские университеты

При выделении и оценивании дихотомии и альтернативности как критериев классификации историко-педагогического знания нельзя не учитывать их постоянную *эволюцию, динамику и взаимосвязи*. Требуется принять во внимание, что альтернативность и дихотомия не абсолютны. Так, нуждается в пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Различия между ними в оценках рационального и иррационального в воспитании и обучении не должны заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкаются в феноменологических трактовках воспитания и обучения.

Вопрос об исторической периодизации и преемственности педагогического знания. При осмыслении исторического генезиса педагогического знания, воспитания и обучения

остается актуальной проблема периодизации истории педагогики. При решении этой и иных проблем в истории педагогики сегодня нередко пытаются резко менять плюсы на минусы, в частности в отношении марксизма. Между тем нам представляется плодотворным опора на идеи К. Маркса о переходе от социума традиционного типа к обществу гражданского типа и соответственно трехступенчатой модели исторического развития, согласно чему докапиталистические формации (первую ступень) сменяет гражданское общество (вторая ступень), которое в свою очередь «создает условия для третьей ступени», для человека бесклассового общества. Исходя из таких критериев, возможно строить научно убедительную периодизацию истории педагогики, аргументируя это тем, что в докапиталистических формациях педагогические идеи и практика зарождались при эволюции общинного воспитания и обучения, при движении к сословному образованию и что в социумах с рыночной системой получало развитие секулярное гражданское образование, взламывавшее национальные, сословные, религиозные и иные социальные перегородки.

Злободневно в научном и научно-практическом отношении предметное изучение *феномена исторической преемственности* педагогического знания и образования. Хотелось бы остановиться на нескольких аспектах такой преемственности.

Прекрасным примером преемственности педагогического знания явилась Россия, которая вобрала в себя педагогические идеи, явившиеся следствием социокультурных укладов Киевской Руси, Московии, Российской империи, советского и постсоветского периодов.

Важно не упускать из виду *дискретность, диалектику преемственности в истории педагогики*. Человечество порой утрачивало целесообразные и позитивные педагогические идеи, которые позже возрождались в ином виде. На извилистом, нередко драматичном пути происходило постепенное превращение мировой педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Историческое движение педагогики и образования не было непрерывным подъемом. Скорее, то было скачкообраз-

ное восхождение на пики: древнегреческая философско-педагогическая мысль, ренессанс в Китае X–XI вв., на Западе в XIV–XVI вв., Киевская Русь, классическая западная педагогика, русская педагогика 2-й половины XIX – начала XX вв. и т. п. На каждом историческом витке происходило качественное приращение фундаментальных представлений о воспитании и обучении, которым в дальнейшем суждено быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными. Так, письменные цивилизации Древнего мира, оттолкнувшись от опыта первобытного, исключительно эмпирического образования продолжали не только его обогащать, но и приступили к его философскому объяснению. Средневековая педагогика, отразив корпоративное, конфессиональное, сословное сознание, вышла на педагогические учения, направленные на освобождение человека от жестких социокультурных нормативов. В Новое и Новейшее время ускорилось формирование концепций воспитания и обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивалась при нараставшем противостоянии феноменологической и социальной парадигм.

Понимание проблем исторической преемственности педагогического знания позволяет «не ломиться в открытые двери». Изучение такой преемственности помогает эффективнее оценивать научную новизну и значимость нынешних историко-педагогических работ, в частности кандидатских и докторских диссертаций, оригинальность тех или иных инноваций. Очевидно, что многие нынешние педагогические суждения уходят корнями в выработанные в прошлом концепции. Так, идеи гуманизации образования, личностно-ориентированного обучения и т. п. стоят на фундаменте софистики, христианства, даосизма, европейского Возрождения, руссоизма, антропологизма русской классической педагогики. Точно также рассуждения о диалогическом, интерактивном обучении выглядят как продолжение сократовского и катехизисного преподавания, наследия экспериментальных школ XX столетия.

Актуален анализ преемственности современной российской школы и педагогики

с педагогической мыслью и образованием в СССР. Нехорошо предавать забвению научное наследие нескольких поколений российских историков педагогики. Опасно стать «Иванами, не помнящими родства». Важно избегать как огульного отрицания, так и безудержной апологетики советской педагогики и школы. Перспективными остаются унаследованные от советской педагогики идеи коллективного воспитания, образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения, методики опытно-показательных учебных заведений и т. д.

История педагогики и образования как учебный предмет. Вопрос об истории педагогики и образования как учебном предмете злободневен в свете обновляемой методологической матрицы историко-педагогической науки и современных реформ высшего образования, необходимости ответов на вопросы относительно места истории педагогики и образования в программах высшей школы. Дополнительная актуальность истории педагогики как учебного предмета возникла в условиях создания двухуровневого высшего образования, введения кандидатских экзаменов по философии и истории педагогической науки.

Понятно, что история педагогики – одна из важнейших составных частей подготовки квалифицированного преподавателя. Из этого следуют задачи изучения истории педагогики как учебной дисциплины: приобретение базового историко-педагогического знания, формирование открытого педагогического мышления. При выполнении подобных задач осваиваются научные ценности образования, обогащается мировоззренческая и педагогическая культура, происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера, развивается пространственно-временное теоретическое мышление, осознаются причинно-следственные взаимосвязи педагогических явлений, формируются навыки научного исследования, знание педагогических категорий и понятий.

Преподавание истории педагогики предполагает использование полученных историко-

педагогических знаний в научной и повседневной педагогической деятельности. Прививаются убеждения, что педагогика и школа являются заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции. Воспитывается уважительное и одновременно критическое, творческое отношение к теории педагогики. Формируется понимание, что ряд нынешних педагогических идей является обновленным вариантом на время забытых концепций и теорий. Происходит отказ от заблуждения, будто современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции. Возникает убежденность в неизбежности перемен в образовании, уверенность, что педагогика обладает постоянным потенциалом обновления.

На пороге XX–XXI вв. опубликована серия *общих учебников, учебных пособий, хрестоматий, учебных программ*, которые адресованы бакалаврам и сбалансировано представляют всю историю мировой педагогики. Сформирован также корпус *специальных учебников, монографий, хрестоматий и т. п.*, адресат которых – магистранты, аспиранты, докторанты, углубленно изучающие те или иные проблемы истории педагогики. Сегодня высшая школа располагает учебной литературой, которая в значительной мере позволяет актуализировать цели, проблемы, направления развития истории педагогики; изучать историю педагогики как целостный и взаимосвязанный процесс; раскрывать историю педагогики в формационно-стадийном, цивилизационном, компаративистском подходах; осмысливать феномены имманентности, преемственности педагогического знания; уяснять генезис концепций и реалий образования в многонациональном социуме; состыковывать понятийно-категориальный аппарат мировой и отечественной историко-педагогической науки.

Не будем, однако, обольщаться. Во-первых, нередко в вузах в ходу учебники, которые очевидно отжили свой срок. Во-вторых, учебной литературы нового поколения явно недостаточно. Так что потребность обновления учебно-методической литературы по историко-педагогическому циклу по-прежнему остается острой.

Актуализация направлений историко-педагогических исследований. В последние годы проделан ряд обобщающих исследований мировой педагогики, раннехристианской философско-педагогической мысли, русской педагогики XVII и XIX вв., советской педагогики, педагогики российского зарубежья, истории образования в многонациональном социуме, истории педагогических инноваций, политической истории образования и др. Безусловным приоритетом остается изучение истории отечественной педагогики. В рамках этой истории представляется важным осмысление советской педагогики. Есть острая необходимость системного изучения советской школы и педагогики в их многосложных и неоднозначных проявлениях – идеологических, политических и собственно педагогических.

Понятно, что при обновлении направлений, проблематики общий круг историко-педагогических исследований остается достаточно определенным – это изучение педагогических идей и воспитательно-образовательных институтов. Но возникают вопросы, каковы перечень, динамика тем историко-педагогических изысканий. В частности, встают вопросы о целесообразности исследований исключительно по персоналиям, о том, почему на периферии историко-педагогической науки оказались такие проблемы, как, к примеру, профессиональное образование, трудовое обучение и воспитание, гармоничное образование, коллективное воспитание и т. д. Ответы на эти и другие вопросы надо искать, по-видимому, в трансформированных научных подходах,

потребностях современного российского образования в виде стандартизации образования, профильного обучения, ЕГЭ, курсов религиоведения, двухуровневого высшего образования и т. д. Назовем ряд актуальных, на наш взгляд, направлений историко-педагогических исследований:

- Преемственность в мировой и отечественной педагогике.
- Педагогическое и идеологическое в истории советской педагогики.
- История отдельных ведущих педагогических школ, идей, концептов и теорий.
- Традиционное и нетрадиционное в истории педагогики и образования.
- История массовых представлений об образовании.
- История соотношения светского и религиозного обучения и воспитания.
- История образования в многонациональном обществе.
- История гражданского образования.
- История реформ содержания среднего образования.
- История реформ систем высшего образования.
- История инновационных учебно-воспитательных заведений.
- История диверсификации образования.
- История сельской малокомплектной школы.

К сожалению, в нынешних историко-педагогических исследованиях указанная тематика не представлена сколько-нибудь систематически.

Поступила 10.11.2010

УДК 378

ББК 74.580

С 322

Н. К. Сергеев

N. K. Sergeev

К ПОИСКУ МОДЕЛЕЙ БАЗОВЫХ ЦЕНТРОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

TO SEARCHING OF MODELS OF THE BASE CENTERS
OF PREPARATION OF THE TEACHER

Статья посвящена вопросам модернизации российского педагогического образования. В ней развивается мысль президента России Д. А. Медведева о крупных педагогических университетах, которые должны стать базовыми центрами педагогического образования в стране. В статье предлагается одна из моделей подобного центра.

Ключевые слова: педагогическое образование, базовый центр, модель, педагогический вуз, учитель, воспитательная среда, международное образовательное пространство.

Article is devoted to the modernization of the Russian pedagogical education. It develops the idea of the president of the Russian President Dmitry Medvedev of major pedagogical universities, which should become the base centers of pedagogical education in the country. The article offers one model of such a center.

Key words: pedagogical education, the base center, model, pedagogical university, teacher, the educational environment, international educational space.

Из выступления Президента РФ Д. А. Медведева на Церемонии открытия Года учителя, 21 января 2010 года: «... крупные, сильные педагогические университеты в конечном счете должны стать базовыми центрами подготовки учителей, это очевидно, и такой потенциал мы не должны терять».

Российское педагогическое образование имеет длительную историю, отражает менталитет российского общества, которое всегда с глубоким уважением относилось к учителю, видело в нем, прежде всего, носителя культуры, духовного наставника подрастающего поколения, воспитателя и никогда не сводило его деятельность к тривиальному «обучению наукам».

Необходимость педагогического образования осознавалась во все времена. Именно эту мысль и подчеркнул в своем выступлении на Педагогической ассамблее в январе 2010 года в Санкт-Петербурге Президент РФ Дмитрий Медведев, отметивший уникальность педагогического образования и необходимость сохранения и развития его лучших традиций: «Такой

потенциал мы не должны терять».

Вместе с тем очевидно, что в сложившихся условиях назрела необходимость его существенной модернизации, которая прежде всего обусловлена процессами построения новой инновационной экономики, основанной на знаниях и инновационных технологиях во всех сферах человеческой деятельности, активным развитием информационного общества и связанными с этим новыми требованиями к результатам деятельности образовательных систем на всех уровнях и во всех видах образования.

Нам представляется, что крайне важно, чтобы не ошибиться в выборе путей модернизации педагогического образования, следует уточнить прежде всего представления о его сущности, специфике в сравнении с другими профилями подготовки специалистов. А чтобы понять специфику современного педагогического образования, нужен взгляд на образование в целом.

Выпускнику педагогического вуза предстоит сегодня войти в мир образования, который сильно отличается от той школы, в которой проходило его собственное детство. Отличается не только стандартами и технологиями, но и

ожиданиями общества от школы, возможностями послешкольного устройства своей жизни, которые современное общество может предоставить ученику, и т. п.

Метаморфозы, переживаемые общим образованием, далеко выходят за рамки локальных изменений в учебном плане, в содержании отдельных учебных дисциплин, в организационно-методических аспектах обучения. Компетентностная модель обучения, в отличие от традиционной предметной; профильная школа со множеством образовательных маршрутов, сменившая одинаковую для всех учебную среду; новые ценности образовательного процесса, когда на смену привычному культу «успеваемости и дисциплины» приходит ориентация на собственные достижения, на свое место в новом мире; поликультурность, наукоемкость, информационная насыщенность образовательных систем; новые формализованные и достаточно жесткие способы оценки результатов образования (к примеру, ЕГЭ) – вот далеко не все штрихи к портрету той реальности, в которой предстоит трудиться выпускнику системы педагогического образования.

Развитие цивилизации изменяет содержание многих профессий. Нередко от них остаются лишь прежние названия. По сути, то же самое происходит и с профессией учителя, в которой на первое место выходят ориентирующие, развивающие, личностно-формирующие функции.

Будучи посредником между некоторой областью культуры и формирующимся человеком, учитель обязан уверенно ориентироваться в предмете, который он преподает; знать и использовать на практике законы развития человека и специфические механизмы усвоения изучаемого предмета; владеть самим собой, знать свои возможности и потенциал, заниматься своим профессиональным и личностным совершенствованием. Эти области и образуют поле профессиональных компетенций педагога. Анализ таковых порождает сегодня множество вопросов. И как следствие возникает вопрос о том, чему и как должен быть обучен современный учитель? Как изменяется его социокультурная позиция? Какими новыми видами педагогической деятельности он должен овладеть? Как происходит сегодня его профессиональная

социализация? Как изменяется профессиональное самосознание и самоидентификация современного учителя? Как реализуется обучающая и воспитывающая функции педагога в условиях демократизации социума, открытости и глобальности мира? Не отменяет ли стандартизация и технологизация образования индивидуальность учителя? Должна ли педагогическая наука учитывать эту авторскую субъектную роль учителя или ее задача поставлять лишь «нормативы и алгоритмы» педагогической деятельности?

Именно вышеперечисленные вопросы и обстоятельства порождают главным образом утверждения, что педагогическое образование переживает системный кризис. Согласимся с этим утверждением с серьезными оговорками. Да, педагогическое образование переживает кризис, хотя, вероятно, не в большей степени, чем другие структурные звенья системы образования. Обусловлено это и масштабными изменениями в экономике, социальной сфере, информации, и глобальностью встающих перед человечеством проблем, на вызов которых образование пока еще не готово дать ответ. В этом смысле не менее системный кризис переживает и университетское образование в силу невосребованности научных кадров и инженерное образование в силу низких темпов развития производства, и гуманитарное в результате кризисных явлений в культуре, и проч. Педагогическое образование переживает системный кризис, потому что является частью системы образования, частью всей общественной системы, пребывающей в состоянии глубокого и затянувшегося кризиса. Просто педагогическое образование обслуживает начальный этап социализации человека и поэтому легче всего сказать, что «все беды оттуда...»

Несомненно одно: решение образовательных задач в современном целостном личностно-развивающем педагогическом процессе требует несравненно более высокой профессиональной квалификации от учителя, чем это имело место в традиционно понимаемом *знаниевом* образовании.

По самой своей природе педагогическая профессия – высоко творческая сфера. Учитель *не может* дать урок по чужому конспекту, во-первых, потому что это неэффективно, во-вторых, потому что он не хочет лишать себя

радости самореализации. Каждый раз воспитательный процесс в такой логике *проектируется заново, а не повторяет однажды «сработавшую» методику.*

Парадокс состоит в том, что, говоря о решающем значении учителя для любого педагогического успеха, мы не располагаем в настоящее время концептуальными исследованиями, раскрывающими механизм, посредством которого обеспечивается *собственный вклад учителя в педагогический процесс.* В педагогических исследованиях последних лет реже обращается внимание на индивидуальные решения педагогов, на поиск ими своих подходов, неординарных моделей поведения, вследствие чего описание педагогической реальности осуществляется преимущественно в понятиях образовательных программ, содержания, стандартов, технологий, критериев качества, т. е. проявляется печальная тенденция – заменить профессионализм педагога некими универсальными схемами, чтобы эту работу мог выполнить каждый, независимо от того, в какой области и насколько он сам образован.

Создание фундаментальных педагогических теорий, нормативных документов, целевых программ модернизации образования достигнет своих целей в том случае, если в единстве с решением других проблем будет предусматриваться развитие в вышеуказанном смысле личностного и профессионального потенциала учителя, его социального статуса и, как следствие, развитие системы педагогического образования.

Очень бы хотелось, чтобы за предложениями Президента России Д. А. Медведева, высказанном им в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена на открытии Года учителя (январь 2010 г.) по поводу путей реформирования системы педагогического образования, виделся именно такой сущностный смысл.

Одно из этих предложений касалось создания на базе «крупных, сильных педагогических университетов **базовых центров подготовки учителей**».

Что из себя должны представлять такие центры? Каковы принципы и критерии отбора образовательных учреждений, на базе которых целесообразно создание такого рода центров педагогического образования? Какие ожидания

связаны с их деятельностью? Эти и многие другие вопросы требуют ответов, которые должны лечь в основу разработки и реализации различных моделей базовых центров в Российской системе педагогического образования.

Изложенное нами выше дает основания для того, чтобы сформулировать первое требование к базовым центрам подготовки учителей: **они должны стать центрами современных фундаментальных исследований** природы, специфики, закономерностей и факторов успешности педагогической деятельности в современных условиях и перспективе. Необходимо обеспечить становление и активное развитие научных школ педагогического, психологического, методического профилей, которым по плечу было бы глубокое научное осмысление новой природы педагогической деятельности, выработка методологических регулятивов и эффективных педагогических теорий и технологий самых сложных проблем современного образования – от дошкольного до послевузовского, от базового, определяемого государственными образовательными стандартами различных уровней образования, до дополнительного, обусловленного интересами и потребностями субъектов образования, образовательными запросами населения. Словом, именно им предстоит внести главный вклад в создание полноценной концепции непрерывного педагогического образования, создать научные основы, нормативно-правовую базу и экономические механизмы ее реализации.

Кроме того, в педагогическом образовании, помимо несомненной ценности и важности овладения собственно самого современного научного знания в конкретной предметной области (специальность – учитель конкретного предмета), важно освоить его потенциал как **средства «в руках учителя» для личностного развития обучающихся.** Поэтому чрезвычайно важна всемерная поддержка исследований, направленных на изучение факторов, условий, дидактико-воспитательных средств, позволяющих эффективно использовать и повышать личностно-развивающий потенциал специального предметного знания.

Конечно, успех такого рода деятельности во многом обусловлен индивидуальным научным потенциалом вуза.

Другое требование к базовым центрам подготовки учителей мы связываем с **изменением статуса педагогического образования и его главного носителя – педагогического университета в целостном образовательном пространстве региона и общества в целом.** Социально-образовательной миссией педагогического образования является его генерирующая роль в развитии педагогического сознания общества, теоретическое, научно-методическое, кадровое, инновационно-кансалтинговое и мониторинговое обеспечение системы качественного образования региона на уровнях дошкольного, общего, специального, начального и среднего профессионального, высшего педагогического образования. Педагогический университет обязан выступать как генератор идей, моделей и образцов педагогической деятельности, инициатор и проводник инновационных процессов в региональном образовательном пространстве. Как упоминалось выше, выполнение указанной миссии обеспечивается опережающими фундаментальными исследованиями в области перспектив развития образовательных и культурных процессов в регионе, изучением и актуализацией механизмов воздействия науки и образования на экономику, социальную и этнокультурную сферы, экологию, подготовкой кадров носителей новых образовательных стратегий для обновляющегося общества.

Воздействие университета на качество образования в регионе должно осуществляться через многоканальный механизм, который включает: разработку инновационных педагогических идей, теорий и технологий; подготовку и повышение квалификации специалистов сферы образования, которые выступали бы носителями данных идей и технологий, обладающими компетенцией их реализации в образовательной практике. Важную роль при этом играет разработка научных основ и программ деятельности властных структур региона по обеспечению информационной, правовой, социальной, материальной, психологической поддержки профессиональной деятельности выпускников университета. Задача педагогического университета здесь – вести активную работу по теоретическому обоснованию, научно-методической поддержке и сопровождению инноваций, обуславливающих качество образования, разработке и

сопровождению региональных образовательных проектов; обоснованию и внедрению моделей управления образовательными системами, обеспечивающими вовлечение работников образования в инновационную, научно-исследовательскую, социально-проектную деятельность. Взаимодействие с заказчиками образования должно развиваться в рамках компетентностной модели и на основе учета запросов региона, инновационной экономики, участие в создании систем профильного обучения, информационно-ресурсных центров (общественно-педагогических лабораторий, экспериментальных площадок, центров дистанционного обучения), организации сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования региона. Наконец, университет должен вести непрерывный мониторинг эффективности своего собственного влияния на образовательное пространство региона.

Выполнение такого рода «региональной» миссии педагогического университета предполагает поиск эффективной в каждом конкретном случае институциональной организации и механизмов взаимодействия вуза с региональными властями, органами управления образования и образовательными учреждениями региона. Например таких, какие весьма результативно проявили себя в опыте деятельности Волгоградского университетского комплекса непрерывного педагогического образования и взаимодействия ВГПУ с региональной системой образования в целом.

Тесно связано с вышеизложенными требованиями еще одно, которому безусловно должен соответствовать педагогический университет как базовый центр подготовки учителей: **его кадровый, научно-методический, материально-технический потенциал** должен быть таков, чтобы были представлены все уровни и направления подготовки специалистов, необходимых современному образованию – от специфической профориентационной работы и довузовского образования – до развитой по своим направлениям и возможностям системы дополнительного образования, переподготовки и повышения квалификации специалистов сферы образования всего региона. Подготовка педагогических кадров по всем востребованным профилям и специальностям педагогического труда в соответствии с нуждами региона; обеспечение

всех возможностей для повышения квалификации педагогов региона в соответствии с их образовательными запросами; подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров для системы собственно педагогического образования; повышение педагогической квалификации кадрового состава учреждений профессионального образования иных профилей – далеко не полный перечень основных функций базового центра подготовки учителей в региональном образовательном пространстве, реализация которого потребует значительного развития, обновления, «осовременивания» учебно-материальной базы педагогического образования.

Включенность университета в международное образовательное пространство – еще одно условие успешного развития университета как базового центра подготовки учителей. Общий вектор международного сотрудничества университета с образовательными учреждениями, международными организациями, фондами и программами определяется, прежде всего, пониманием целей Болонских соглашений, направленных на повышение конкурентоспособности российского образования в мировом образовательном пространстве, содействие интеграции университета в мировые процессы, направленные на развитие образования и науки.

Сотрудничество ученых, преподавателей университета с зарубежными научными школами для решения конкретных исследовательских задач, содержательное наполнение программ обменов специалистами, создание совместных научных трудов и научных пособий, организация международных научных конференций – это и многое другое может способствовать вхождению университета в качестве равноправного партнера в международное научно-образовательное пространство, позволяет ученым университета постоянно ощущать себя «в мировом контексте», получать дополнительную информационную и научно-методическую поддержку, обмениваться опытом, результатами научных изысканий.

Все это, несомненно, повысит потенциал и востребованность педагогического университета как базового центра подготовки учителей. Об этом убедительно свидетельствует и опыт международного сотрудничества Волгоградского

государственного педагогического университета.

И, наконец, еще одно условие успешного развития педагогического университета как базового центра подготовки учителей – **особая воспитательная среда вуза**, которая должна быть пронизана духом уважения к профессии учителя, иметь ярко выраженную профессионально-педагогическую направленность, вооружать студентов опытом нравственной, патриотичной, креативной деятельности, который с успехом может быть применен ими в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Такими, на наш взгляд, в их главных чертах и должны быть те самые базовые центры подготовки учителя, о которых убедительно говорил в своем обращении Президент РФ. Поэтому, по нашему мнению, следует быть предельно осторожными при принятии решений об объединении вузов, которое чаще всего видится в присоединении педвузов к чему-либо иному, зачастую вовсе не более сильному, тем более – о преобразовании их в факультеты классических университетов. Особенность российской ментальности и наше особое национальное отношение к учителю проявилось в том, что в каждом российском регионе, даже самом маленьком, всегда был педвуз. Инженеров можно было прислать из столицы или из какого-то крупного города, а учителей нужно было готовить здесь, чтобы они знали свой край, его традиции, обычаи, живущих в нем людей, семьи, из которых к ним завтра придут дети. Укрупнение педвузов неизбежно приведет к уменьшению их числа, к удалению учителя от среды его профессионального становления и вряд ли увеличит приток выпускников таких педвузов в школу.

Что касается присоединения педвузов к «классическим» университетам, то ясно одно – учитель – это не только носитель и тем более не транслятор науки. К жизни в детской среде его может подготовить только специальная среда педагогического вуза, изначально ориентированная на школу, где создано межфакультетское студенческо-преподавательское сообщество, протекает непрерывная педагогическая практика, реализуются социально-педагогические проекты и эксперименты по работе с детьми и родителями.

Поступила 17.11.2010 г.

УДК 37.014

ББК 74.04

Б 959

*Н. В. Бычков**N. V. Burchkov***ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ****TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE
OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Статья посвящена проблемам управления образованием на уровне местного самоуправления и технологиям развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: управление образованием, компетентностный подход, гуманитарные технологии, управленческая компетентность.

Article is devoted to the problems of educational management at level of local self-government and to the technologies of development of administrative competence of heads of educational institutions.

Key words: educational management, competence approach, humanitarian technologies, administrative competence.

Особенностью современной политики в сфере образования является децентрализация управления и перераспределения управленческих функций между различными уровнями. Управление образованием на уровне местного самоуправления является актуальной проблемой, так как именно на данном уровне обеспечивается образовательный процесс.

Задачи развития профессионально значимых качеств личности руководителя входят в ранг приоритетных для системы управления образованием, поскольку напрямую связаны с повышением эффективности работы учреждения образования. Этим проблемам посвящены исследования Б. А. Аникина, А. В. Карпова, А. Я. Кибанова, А. Н. Кузьмицкой, А. А. Моисеева, М. М. Поташника, В. М. Шепель, В. Г. Шипунова и др.

Стратегия модернизации предполагает построение образовательного процесса в логике компетентностного подхода (В. П. Борисенков, И. А. Громов, О. В. Гукаленко, А. Г. Здравосмыслов, Н. Б. Крылова, С. Ю. Курганов, В. М. Розин, Н. С. Розов, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.).

Актуализация компетентностного подхода в образовании обусловлена целым рядом факторов. Активнее заработали рыночные механизмы в обществе, возросла ролевая мобильность, появились новые профессии, изменились требования к уже существующим – они стали более интегрированными, менее специальными. Все эти изменения диктуют необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Стало ясно, что уже недостаточно для успешной профессиональной деятельности получить высшее образование, возникает потребность пополнять свои знания постоянно. И как результат такого явления – актуальность и востребованность концепции непрерывного образования. При этом следует отметить, что в исследовании проблемы компетентности постепенно происходит смещение требований к работнику с формальных факторов его квалификации к ценности его личностных качеств.

Компетентностный подход предполагает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся:

– развитие способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– создание условий формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

В условиях осмысления новых подходов к управлению школой, диктуемых изменившимися условиями ее функционирования и развития, весьма важной представляется проблема повышения профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений. От профессионализма руководителей школ и качества развития их личности в значительной мере зависит судьба тех перемен, которые определены национальной инициативой «Наша новая школа».

В соответствии с целями исследования к числу основных категорий следует отнести понятия «профессиональная компетентность» и «управленческая компетентность». На основе анализа научной литературы определяем профессиональную компетентность руководителя школы как профессионально-личностное качество, характеризующее готовность руководителя к решению управленческих задач разного уровня сложности.

Управленческая компетентность руководителя включает в себя следующие компоненты:

1) систему ценностей и наклонностей, наличие стремления к саморазвитию, профессиональному и карьерному росту,

2) систему знаний руководителя образовательного учреждения о персонале, способах управления им для достижения целей учреждения,

3) умение применять знания и опыт для нахождения оптимального решения в нестандартных ситуациях.

Работа в условиях перехода на нормативное бюджетное финансирование подталкивает к необходимости выработки новых форм поведения руководителей, усиление гибкости и стратегической направленности управления. Задачи, стоящие перед руководителями образовательных учреждений, значительно усложняются и изменяются. Отсутствие необходимой управленческой квалификации серьезно затрудняет их адаптацию к новым условиям деятельности. Поэтому каждому руководителю необходимо обладать правовой и маркетинговой компетентностью.

Большую роль в повышении профессиональной и управленческой компетентности руководящих работников оказывают аттестация, повышение уровня квалификации, участие в научно-практических конференциях и семинарах различных уровней.

Руководящие работники муниципальных образовательных учреждений городского округа Саранск имеют достаточно высокий уровень квалификации, который обеспечивает компетентностный подход в организации учебно-воспитательного процесса. Так, 54 % руководителей имеют высшую квалификационную категорию, 46 % – первую квалификационную категорию.

Регулярно директора МОУ проходят форму повышения квалификации через краткосрочные курсы, организуемые Мордовским республиканским институтом образования. Стало востребовано дистанционное обучение руководителей, позволяющее совмещать профессиональную деятельность с повышением уровня квалификации. Примерно 20 % руководителей обучается по данной системе ежегодно.

В целях изучения деятельности автономных образовательных учреждений была организована поездка руководителей на семинар в г. Пенза. Группа директоров МОУ №№ 16, 34, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, Ялгинский лицей г. о. Саранск участвовала в семинаре «Кадровое обеспечение модернизации образования» в г. Москве. Муниципальные общеобразовательные учреждения №№ 7, 12, 19, 20, 43 регулярно участвуют во всероссийских научно-практических семинарах и конференциях, совещаниях.

Руководители данных учреждений имеют высокий уровень управленческой и профессиональной компетентности, соответствуют высоким требованиям, предъявляемым к современному руководителю: готовности к выбору, принятию ответственности, самостоятельным действиям, способности к сотрудничеству, готовности к изменениям в характере профессиональной деятельности, умению мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач. На современном этапе развития общества востребован именно такой руководитель, который не ждет инструкций, а имеет уже сложившийся опыт творческого, проектно-конструктивного ведения профессиональной деятельности.

Высокая компетентность руководителей образовательных учреждений №№ 7, 19, 12, 20, 39, 43, 29, 38, 23 г. о. Саранск подтверждается и результатами участия учреждений в реализации приоритетного национального проекта «Образование». Так, лицей № 7 и гимназия № 19 дважды становились обладателями Гранта Президента РФ.

Однако, как показывает проведенный нами анализ, слабыми звеньями в управленческой компетентности многих руководителей образовательных учреждений остаются: слабое владение теорией инновационной деятельности, целостной системой управления; недостаточное развитие навыков профессионального анализа своего опыта и опыта коллег и др.

Анализ научной литературы (Г. А. Бордовский, Н. В. Бордовская, В. В. Гузеев, Н. А. Кузнецова, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, Н. В. Рябова, А. П. Тряпицына, Т. И. Шукшина и др.) и образовательной практики показывает, что важнейшим средством решения данных проблем выступают гуманитарные технологии, приоритетно ориентированные на развитие личностного потенциала субъектов образования.

В связи с этим в практике образовательных учреждений особенно актуальны инновационные гуманитарные технологии, нацеленные на решение задач обучающегося и развивающегося «человека» «культурными, гуманными» средствами. Данные технологии помогают человеку в постижении смысла

и ценности учебной, научной и профессионально значимой информации, актуализируют личностное отношение к другим участникам образовательного процесса, к учебным и научным проблемам, изучаемым дисциплинам.

Понятие «гуманитарная технология» наполнено смыслами «уважение личности», «ценность жизни», «существование, развитие человека», «качество жизни» и др. Это направление комплексно разрабатывается в программах ЮНЕСКО. Педагогическое сообщество также продуцирует новый дискурс образования, направленный на определенные модели построения обучения с позиций толерантности, сохранения здоровья, признания прав и достоинств учащихся, разнообразия мнений, опыта и жизненных позиций, языковой культуры, а также многих других факторов жизненного уклада, деятельности и отношений.

Исследователи подчеркивают глубокую специфичность гуманитарных технологий – это затрудняет их эффективное проектирование. В то же время принципы их проектирования «лежат в сфере субъект-субъектных и культурно-ценностных отношений», т. е. по существу являют собой «культурные технологии, технологии культуры труда, общения, игры, принципиально ориентированные на выход за пределы «привычного порядка вещей», на раскрытие новых связей-отношений, на придание им новой динамики [1, с. 109]. Такая постановка проблемы открывает реальные подходы не только к систематизации и типологизации гуманитарных технологий, но и к их проектированию, анализу, развитию и применению в системе развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.

Проектирование гуманитарных технологий предполагает подготовку руководителей образовательных учреждений к использованию гуманитарных технологий в системе образования. Как показывает анализ научной литературы и образовательной практики, к их числу следует отнести следующие гуманитарные технологии: проектное обучение, рефлексивное обучение, технология модерации, информационные технологии (технологии

дистанционного обучения, технологии развития критического мышления, технология проблемного обучения), технологии обучения методом кейсов, проектные технологии и технологии модульного обучения и др.

Кроме того, на сегодняшний момент, как справедливо полагают многие исследователи, можно говорить об оформлении целого ряда и других гуманитарных технологий, которые активно и успешно реализуются в различных областях профессиональной деятельности. К числу таковых, в частности, относятся:

консультирование, экспертирование, обмен информацией, правовое обеспечение и осуществление между ними кооперации на договорных основаниях.

Список использованных источников

1. Трансформация образовательных технологий гуманитарного профиля в условиях множественности культур и идентичностей : науч.-метод. материалы / О. Н. Астафьева, Н. П. Губина, Н. К. Иконина [и др.] ; редкол. К. Э. Разлогов. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 400 с.

Поступила 22.10.2010 г.

УДК 37.018
ББК 74.9
Г 858

Л. А. Грицай
L. A. Gritsay

ЗНАЧЕНИЕ ЦЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСТВА В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

THE VALUE OF PARENTING IN THE CONTEXT OF NATIONAL CULTURE

В статье рассматриваются ценностные основы семейных взаимоотношений в отечественной философско-педагогической мысли XII–XX веков. На основе анализа исторических философско-педагогических источников определяется национальный идеал родительского воспитания детей.

Ключевые слова: национальное мировидение, родительство, ценностное отношение к родительству, кризис родительства.

The article studies the value of family relationships in the national philosophical and educational ideas of XII–XX centuries. Based on analysis of historical philosophical and pedagogical sources the national ideal of parenting of children is determined.

Key words: national mentality, parenting, valuable attitude towards parenting, crisis of parenting.

В последние годы в отечественной научной литературе широко обсуждается вопрос о необходимости укрепления института семьи.

Ни для кого не секрет, что в современной России семья переживает острый кризис, проявляющийся в первую очередь в сфере детско-родительских отношений. Ослабляются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства.

Как отмечает Н. В. Богачева, «самоутверждение и автономность как наиболее важные принципы современной жизни ведут к разрушению традиционных устоев семьи; при этом супружество становится основной линией внутрисемейных отношений, тогда как родительство – второстепенной» [1, с. 3].

Серьезно затронули эти изменения и Россию и в конечном итоге привели к

малодетности наших семей. Так, согласно исследованиям отечественных социологов, малодетность сегодня становится жизненной нормой: половина российских семей воспитывает только одного ребенка, и многие родители не стремятся к рождению последующих детей, ссылаясь на недостаточность своих средств, времени и сил [4].

Сложившаяся ситуация усугубляется ослаблением в последние годы родительского внимания к детям, которое психологи называют «дефицитом родительской любви» (И. Н. Машкова), а также низким уровнем педагогической культуры многих родителей, их неумением, а подчас и нежеланием серьезно и вдумчиво заниматься воспитанием собственных детей.

Изучая данные явления, уместно говорить не только о кризисе семьи, но и о кризисе родительства, ярко проявляющим себя в современном мире.

Безусловно, подобные негативные явления требуют поиска способов преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим актуальность приобретает проблема изучения ценностных идеалов родительства, запечатленных в трудах виднейших отечественных философов и педагогов прошлых веков.

Исходя из этого, мы определили цель данного исследования: на основе ретроспективного анализа философско-педагогических источников, отражающих различные периоды российской истории, определить место родительства в системе ценностей семейной жизни, характерных для русской национальной традиции.

Как свидетельствуют исторические источники, ценности семьи и соответственно родительства занимали среди духовно-нравственных ориентиров человека Древней Руси достаточно высокое место.

Данное обстоятельство было связано, с одной стороны, с восточнославянским наследием. Так, по мнению этнографов, восточнославянским племенам было присуще «родовое сознание», которое проявлялось в почтительном отношении как к старшим членам семьи, так и предкам; в этом ключе ценностями семейной жизни выступали: уважение

к старшим, доброта, сила духа, смелость, трудолюбие, взаимопомощь [3]. А с другой стороны, с православным мировоззрением, предлагавшим для человека четкую систему ценностей: Бог – семья – общественное служение – личные интересы.

Именно в православном христианстве сформировалось восприятие семьи как малой церкви, обеспечивающей духовное единство всех ее членов. Впервые в человеческой истории союзу мужчины и женщины был передан божественный смысл «единства во плоти», неразрывного внешними обстоятельствами и продолжавшегося в детях.

Об этом высоком идеале супружества и родительства свидетельствуют источники древнерусской книжности. Согласно дошедшим до нас письменным памятникам, родительство понималось как важнейшая духовно-нравственная ценность с соответствующим православным укладом жизни и высокими нормами нравственного отношения между супругами и домочадцами. Так, например, Т. В. Чумакова указывает на особый этико-аксиологический контекст древнерусской культуры, объединявший религию, искусство, хозяйственную и личную жизнь, главной целью которого было спасение [13, с. 16]. Отсюда исходили и главные ценности родительства: чадолюбие, супружеское согласие и верность, терпение, благочестивое нравственное воспитание детей, сообразное с законом Божиим и ответственность за их судьбы перед Всевышним.

О приоритете этих ценностей в семейной и общественной жизни пишет в своем «Поучении» князь Владимир Мономах (XII в.). Частично мы находим примеры ценностного отношения к родительству в произведениях распространенного в те века агиографического жанра – житиях, а также в историко-литературных сочинениях «Повести временных лет», «Слове о полку Игореве», «Повести о разорении Рязани Батыем» и др.

Таким образом, в древнерусской культуре были заложены основы национально-ценностного отношения к родительству, которое понималось как призвание мирского человека, добровольное и радостное служение Богу,

исполнение Его заповеди о любви к ближнему. Дети же воспринимались как благоволение Божие супругам, как помощники, утешители и кормильцы родителей в старости.

Сложившаяся традиция понимания родительства определила направление развития русской семьи на несколько столетий вперед. И несмотря на все исторические перипетии XII–XVI вв., родительство в структуре ценностных ориентаций русских людей сохраняло свое высокое назначение.

Однако в начале XVI в., в период становления Московского государства, мы можем обнаружить тенденцию усиления внешнего благочестия, которое проявилось в возрастании требовательного отношения к родительству. Например, в знаменитом памятнике древнерусской литературы «Домострое» семья рассматривается уже как модель государства, где каждый имеет свои права и обязанности. В этой книге акцент делается на ответственности родителей за воспитание своих детей в «поучении и страхе Божьем», повиновении детей родителям, четкой иерархии взаимоотношений в семье.

Именно в этот период русской истории в сознании наших соотечественников рождается идея об особом для России пути исторического развития. При этом в качестве образца принимается прежняя система ценностных ориентаций, однако теперь она должна исполняться четко и жестко как единственный непреложный закон.

Уже в середине XVII столетия Россия не выдерживает тягот ею же выбранного пути «ревностного благочестия», своеобразным выражением этого становится раскол, охвативший не только церковь, но и все общество.

Все эти процессы подготовили почву для прихода царя-реформатора Петра I, который избрал для России западный путь развития, превратив свое государство в империю с приоритетом общественных ценностей служения государству над личными, в том числе и семейно-религиозными. Так, первые для общественного сознания элит интересы государства стали ставиться выше, чем религиозный идеал спасения и приоритеты родительства.

Российская империя набирала свою силу и к концу XVIII – началу XIX столетий стала мощнейшим государством. К тому времени в нашей стране появилось достаточно много оригинальных авторских сочинений, так или иначе освещающих вопросы семьи, родительства и воспитания детей.

Условно авторов этих работ по их философско-социальным взглядам можно отнести к двум направлениям, которые обычно обозначают как умеренно-традиционное и революционно-либеральное.

Представители первого направления (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, А. С. Хомяков, И. В. Киреевский, И. С. Аксаков, В. П. Острогорский) рассматривали родительство в качестве значимой личной и общественной ценности в рамках единой религиозно-государственной концепции, деятели второго – П. Ф. Лесгафт, К. Н. Вентцель, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский – выступали за либерализацию всего российского общества, в том числе и сферы семейных и детско-родительских отношений.

Так, например, К. Д. Ушинский подчеркивал значение научной обоснованности родительства, необходимости сочетания в нем знаний и опыта. При этом педагог считал важнейшей ценностью родительства «гораздо более важную, чем развитие ума вообще» – воспитание в своих детях христианской нравственности [12, с. 321]. На эту же задачу сохранения нравственного идеала в семье указывал и П. Ф. Каптерев. Ученый придавал большое значение осознанному, вооруженному знаниями о развитии ребенка родительству, а особенно духовному влиянию родителей на воспитание детей [7].

К проблемам родительства обращался в своих трудах и другой педагог, К. Н. Вентцель. Он писал о необходимости реорганизации родительства, предусматривающую равноправие и свободу для всех членов семьи [2]. Эту же позицию во многом поддерживал и П. Ф. Лесгафт. В частности, он отмечал, что задача родительства состоит в том, чтобы «дать ребенку возможность самому развертываться» [8, с. 26], поощрять его свободолюбие и инициативу.

Как известно, рубеж XIX–XX вв. в истории России стал сложным, во многом переломным временем. Глубинные противоречия внутри российского общества привели его к настоящей катастрофе 1917–1918 гг. Новые властители выбрали для страны социалистический путь развития, те же русские люди, которые не вписывались в новую систему общественных отношений, были насильно выдворены из страны или покинули ее добровольно.

Так, русская философско-педагогическая мысль XX столетия разделилась на два течения: эмигрантское и советское.

Культура русской эмиграции характеризуется разнообразными направлениями, отражавшими все те умонастроения, которые были присущи русскому обществу начала XX века. Однако все-таки главным из них является христианско-аксиологическое осмысление приоритетных для возрождения нашего Отечества ценностей. В ряду главнейших ценностей стоит и семейная жизнь человека. Именно этой теме уделял значительное внимание в своих работах известный мыслитель Русского Зарубежья И. А. Ильин.

Философ называл семью школой любви и жертвенности. В единобрачном верном супружестве и родительстве, основанном на «умении любить крепко и долго» и глубоко нравственном достоинстве, И. А. Ильин видел основу для сохранения и процветания России. Более того, ученый писал о том, что через любовь к родителям ребенок познает «два священных первообраза: образ любящей чистой матери и образ сильного и благостного отца», а «через них душа учится прилепиться к Родине-матери и возноситься к Богу-отцу». Таким образом, истинное родительство есть настоящее «хранилище национального духа», «чести, жертвенности и справедливости» [6, с. 198].

Новый тип передового советского родительства был сформирован в основном в работах Н. К. Крупской.

Так, Н. К. Крупская, активно выступавшая за освобождение женщин из-под домашнего гнета, считала, что воспитание детей должно стать общественным делом и возлагаться

на плечи общественных образовательных институтов: детских садов, школ, интернатов и т. д. [10]. Эта мера являлась важной и для идеологически выверенного формирования подрастающего поколения, так как предполагалось, что для «правильного» воспитания необходимо оторвать ребенка от «буржуазных» семейных ценностей.

Таким образом, государство активно разрушало традиционную национальную модель родительства, предлагая взамен новое образование, которое можно сравнить с неким родовым сообществом в рамках страны.

Однако постепенно к началу 1940-х гг. общество стало осознавать, что радикальный отказ от семейной жизни для человека невозможен. Государство предприняло ряд шагов по укреплению семьи и приняло ее в качестве «ячейки общества», косвенно присвоив ей третье место в системе ценностных ориентаций советского человека. Так, в 1936 г. вышло постановление «о запрете абортов и т. д.»; в 1944 г. – указ «об усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и др.

При этом у родительства в его советском понимании сформировалась определенная черта, которую можно обозначить как приоритет материнства над отцовством. Данное обстоятельство было обусловлено несколькими причинами: распространением в результате общественных потрясений и войн одинокого материнства; значительным увеличением числа семей, в которых женщина становилась главою; особенностью государственной семейной политики, направленной в первую очередь на поддержку матери, а не отца.

Как полагает Р. А. Лопин, в результате подобной политики произошло частичное «исключение мужского начала из семейного быта и замена его полным вмешательством государства в дела семьи» [9, с. 274].

Все эти обстоятельства усилили кризисные явления в области родительства, которые стали очевидны к 60–80-м гг. прошлого столетия. Именно в этот период появились работы педагогов, направленные на возрождение национально-ценностного отношения к семье и воспитанию детей.

Так, например, теме нравственного потенциала детско-родительских отношений и необходимости мудрого любящего родительского воспитания уделял значительное внимание в своем труде «Родительская педагогика» замечательный советский педагог В. А. Сухомлинский [11]. Изучалась тема родительства в работах И. С. Кона, супругов Никитиных, С. В. Дармодехина, Т. А. Флоренской, О. Л. Зверевой, А. Н. Ганичевой и мн. др. Еще в Советском Союзе в 80-е годы XX столетия в образовательную программу школ вводился курс И. В. Гребенникова «Этика и психология семейной жизни», в рамках которого широко обсуждались вопросы родительства и особенностей родительского воспитания детей [5].

Однако крах советского государства привел к новой волне социальных, экономических и нравственных потрясений, сопровождающихся изменением системы ценностей, когда на первое место были поставлены личные потребности и желания человека, что только усугубило кризис родительства.

Безусловно, возрождение ценностного отношения к родительству является первоочередной национальной задачей и требует значительного преобразования системы духовно-нравственных ориентиров наших соотечественников.

А такое преобразование не произойдет, даже если государство и определенные социальные институты будут оказывать давление на общественное сознание, так как оно требует ответственного выбора человеком определенной системы ценностей, при которой он добровольно был бы готов смирять себя ради блага своей семьи и окружающих людей.

Ведь по большому счету само стремление к родительству становится в современном обществе «подвигом», движением к воплощению в жизни не собственных эгоистических потребностей, а движением к служению людям, воспитанию и заботе о детях. Именно в такой деятельности человек и обретает гармонию с миром и самим собой.

Список использованных источников

1. Богачева, Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российской обществе : автореф. ... канд. социол. наук / Н. В. Богачева. – Казань, 2005. – 22 с.
2. Булдаков, В. П. Постреволюционный синдром и социокультурные противоречия нэпа / В. П. Булдаков // Нэп в контексте исторического развития России XX в. – М., 2001. – С. 196–220.
3. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
4. Власова, Т. Духовное содержание ценностей семейного воспитания в Древней Руси [Электронный ресурс] / Т. Власова // Режим доступа : <http://nansysan.narod.ru/index3021.html>
5. Всероссийская перепись населения 2002 года [Электронный ресурс] // Режим доступа : www.perepis2002.ru
6. Гребенников, И. В. Школа и семья / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Ильин, И. А. Путь духовного обновления: Собрание сочинений: в 10 т. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1996. – Т. 1. – С. 39–282.
8. Каптерев, П. Ф. Избранные пед. соч. / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
9. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
10. Лопин, Р. А. Кризис современной российской семьи: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием «Семья – культура – образование в изменяющейся России», г. Балашов, 17–18 нояб. 2009 г. / под ред О. В. Бессчетновой. – Саратов : Научная книга, 2009. – С. 272–276.
11. Педагогическая теория Н. К. Крупской // История педагогики: учеб. для студ. пед. ин-тов / под ред. Н. А. Константинова [и др.]. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
12. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. Школа, 1978. – 263 с.
13. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
14. Чумакова, Т. В. Образ человека в культуре Древней Руси : автореф. ... д-ра филос. наук / Т. В. Чумакова. – СПб., 2002. – 43 с.

Поступила 15.12.2010 г.

УДК 373.3
ББК 74.20
Д 796

М. В. Дубова, Е. А. Кашкарева
M. V. Dubova, E. A. Kashkareva

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОЕКТА

TEXTUAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN PREPARATION FOR THE PRESENTATION OF THE PROJECT

Статья посвящена проблеме речевого оформления текстов детских презентаций, поиску наиболее адекватных, уместных и эффективных для младших школьников словесных формул представления результатов проведенной проектной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, проектная деятельность, речевое оформление текста детской презентации.

The article is devoted to the problem of speech processing of text of children's presentation, searching for the most adequate, appropriate and effective verbal formulas of results of carried out project activity for primary school children.

Key words: primary school children, project activity, speech processing of text of children's presentation.

Организация проектной деятельности учащихся становится все более популярной в современной образовательной практике. Ее возрождение связано с реформированием школьного образования, поиском продуктивных форм познавательной деятельности школьников. Получив первоначально широкое распространение в старшем звене общего образования, метод проектов стал также довольно активно использоваться в обучении младших школьников, несмотря на то, что большинство исследователей данного педагогического феномена связывают начало обучения проектированию с учащимися среднего и старшего школьного возраста. Считается, что уровень самостоятельности, необходимый для выполнения проекта, у младшего школьника сформирован недостаточно. Тем не менее школьная практика демонстрирует картину активного использования метода проектов в начальной школе.

С точки зрения форм организации образовательного процесса отчетливо вырисовываются *три направления* этой работы: в рамках

урочной, внеурочной деятельности, а также в процессе интеграции этих форм. В последнее время широко используется работа над *интегрированным* (или *междисциплинарным*) проектом в рамках внеурочной деятельности. Согласно предложенному в материалах ФГОС базисному образовательному плану (для начальной школы) проектная деятельность легализована как одно из направлений внеурочной работы с 1-го по 4-й классы.

Анализ практики использования метода проектов в начальной школе показывает, что наряду с интересом к этой инновации проявляются также и негативные стороны в организации детского проектирования. Это, во-первых, формальное отношение педагога-организатора проектной деятельности к самому процессу работы над проектом, которое приводит к тому, что почти все этапы в создании проекта полностью выполняются родителями или сторонними лицами (в связи со спросом на презентационные материалы для школьников появилась соответствующая платная услуга). Во-вторых, неумение руководителя проекта выбрать оригинальную, но в то же время соответствующую возрасту младшего школьника тему для проекта (именно с этим связаны одинаковые названия проектов и почти

* 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).

неотличимые тексты презентации, повторяющиеся из года в год). И, в-третьих, рекомендации со стороны учителей по включению в тексты детских выступлений методологического аппарата исследования (с целью, задачами, объектом, предметом и гипотезой исследования), что применительно к начальному звену обучения недопустимо. Причина названных тенденций кроется, на наш взгляд, в недооценке педагогами развивающегося в отечественной практике образования метода проектов, отсутствии обоснованного психолого-педагогического и методического обеспечения проектной деятельности, игнорировании организаторами проектной деятельности возрастных возможностей детей младшего школьного возраста.

Цель настоящей статьи состоит в обозначении и интерпретации основных требований к одному из важных этапов ученического проектирования – составлению текста детской презентации, которая является логическим завершением работы над проектом.

Наличие презентации в цикле проектной деятельности, на наш взгляд, несет две важные функции. С одной стороны, это демонстрация значимых для школьника и аудитории результатов проделанной работы, проживание ребенком ситуации успеха. С другой стороны, участие в мероприятии одноклассников-зрителей, которые по ряду причин не приняли участие в работе над проектами, но после удачных, интересных по сути и по форме выступлений своих товарищей будут мощно мотивированы на участие в проектной деятельности в дальнейшем.

Презентация результатов – последнее по упоминанию в перечне этапов проектной деятельности, но далеко не последнее по значимости. «Умение представить созданный продукт в форме, адекватной ситуации, умение «подать товар лицом» – одна из наиболее востребованных социальных компетентностей. ... Создавая продукт, ученики поначалу «не видят» его глазами внешнего наблюдателя, и лишь приобретая опыт презентаций, постепенно учатся этому» – справедливо отмечает К. Н. Поливанова [2, с. 151–152].

Исходя из возрастных возможностей младшего школьника, в составлении текста

презентации принимают участие взрослые (родители, классный руководитель, учителя-предметники, научный консультант школы по проектной деятельности и т. п.), которые оказывают помощь ребенку в работе над проектом. Поэтому именно кураторам-взрослым, составляющим вместе с ребенком в некотором роде проектную группу, необходимо знать требования к оформлению результатов проекта в виде устного текста презентации, подаваемого в публичной ситуации.

Текст презентации должен быть *органичен* для ребенка данной возрастной группы. Основные фрагменты текста составляются, буквально пишутся под диктовку со слов ребенка. Элементы реферативности в тексте ребенка должны быть минимизированы. В целом это рассказ о том, как появилась идея проекта и как она осуществлялась со всеми возникающими трудностями и бытовыми подробностями.

При составлении текста презентации куратору данного процесса необходимо знать и соблюдать основные риторические принципы его создания, связанные как со спецификой самого жанра презентации (видеть компоненты жанра: «цель, образ автора, адресат, языковое воплощение речевого жанра и другие» [1, с. 237–249]), так и с более общими закономерностями, связанными со спецификой устной публичной речи.

Поскольку текст презентации результатов проекта является неким формально-семантически законченным целым, то он имеет, как правило (и как минимум) трехчастную композицию: начало, основную часть и заключение – каждая с конкретным, закрепленным содержанием. Кроме того, текст презентации имеет и собственно текстовые признаки: речь идет, прежде всего, о наличии заголовка.

Итак, начнем с названия проекта. Необходимо понимать, что здесь чрезвычайно важно найти удачное, привлекающее внимание, интригующее название проекта – яркий словесный образ, который задаст определенный тон и отчасти запрограммирует адекватное последующее публичное восприятие текста презентации. Риторическими способами создания такого образа являются, как правило, тропы –

изобразительно-выразительные средства лексико-семантического уровня (эпитеты, метафоры, олицетворения, перифразы: «Вредные звуки», «Удивительные кристаллы», «Самая маленькая птица на Земле» и т. п.). Считаем, что в ситуации подбора словесной формулы для названия проекта уместны и фигуры как изобразительно-выразительные средства синтаксического уровня языка: так, всегда привлекательны вопросы разного типа (проблемные, риторические и др.). Попробуем преобразовать представленные выше тропы: «Могут ли звуки вредничать?», «Бывают ли вредные звуки?», «Чем могут удивлять кристаллы?», «Что удивительного в кристаллах?», «Легко ли быть самой маленькой птицей на земле?» и т. п.

Как уже было отмечено выше, логика развертывания презентации выражается в строгом абзацном членении текста с закрепленным содержанием, связанном со спецификой предмета речи: т. е. текст презентации может быть построен по принципу одного из трех типов речи (описание, повествование, рассуждение) либо содержать в себе интеграцию разных типов речи, как чаще всего и происходит в реальной речевой практике продуцирования текстов данного жанра. С целью иллюстрации сказанного подвергнем риторическому анализу детский текст презентации, который называется «Друг с далекой планеты».

В начальной части текста презентации результатов проекта ученик предлагает некую «предысторию своей деятельности», говорит о том, как и почему появилась идея его проекта, зачем он делал свой проект.

«Друг с далекой планеты»

Когда я смотрю фильмы или телепередачи, читаю энциклопедии и журналы, я очень часто встречаю упоминания об инопланетянах. Мне стало интересно, почему эти существа так выглядят и почему они так не похожи на людей. Они могут выглядеть вот таким образом (слайд), а также вот так (слайд) и даже так (слайд). Именно поэтому я решил разобраться: существует ли жизнь на других планетах? Если она существует, то как выглядят живые существа, населяющие их? На какой еще планете, кроме нашей, возможна

жизнь? Для того чтобы ответить на этот вопрос, я изучил особенности каждой из планет, входящих в Солнечную систему. И вот что я выяснил...»

Фактически, таким образом, в тексте презентации младших школьников адаптируется важнейшая часть любой научно-исследовательской работы: указание на актуальность, обозначение цели, конкретных задач и гипотетичности темы работы и т. п. Такая «предыстория» может быть представлена серией вопросительных конструкций: это одновременно и самый универсальный способ захватить внимание слушателей, заставить их поразмышлять вместе с автором презентации, это и один из возможных способов стимулировать слушателей к прогнозированию, предположению дальнейшего хода, развертывания текстовой презентации результатов проекта. Текст детской презентации, представленный в адаптированной, доступной и одновременно эффективной речевой форме, свидетельствует о том, что именно такая форма, а не презентация методологического аппарата научного исследования приемлема для младшего школьника.

Далее представляется рассказ о том, как осуществлялась идея проекта, как правило, он построен по принципу описательного типа речи.

«Солнечная система включает в себя 9 планет, которые вращаются по своим орбитам вокруг Солнца, а также вращаются вокруг своей оси (слайд). Центральное место занимает Солнце (слайд). Солнце – это обычная звезда, но только очень горячая, жизнь на Солнце невозможна, но именно от того, насколько близко к Солнцу расположена та или иная планета, зависят температурные условия планеты, а значит, и возможность жизни на ней. Также необходимыми условиями для возникновения жизни являются: 1) твердая поверхность планеты; 2) наличие кислорода в атмосфере; 3) наличие источников воды (слайд).

Наиболее удалены от Солнца планеты Плутон, Нептун и Уран (слайд). Жизнь на этих планетах невозможна, так как Солнцем они обогриваются очень слабо: средняя температура на них не превышает $-200\text{ }^{\circ}\text{C}$ (1).

Далее идут две планеты-гиганта – Сатурн и Юпитер (слайд). Эти планеты состоят из сгустившихся газов и не имеют твердой поверхности, средняя температура на них также очень низкая около -160°C . Планета Венера (слайд) во многом похожа на Землю, однако атмосфера этой планеты в основном состоит из углекислоты, губительной для всего живого.

Меркурий (слайд) – небольшая планета, расположенная в непосредственной близости от Солнца, средняя температура на ее поверхности достигает $+500^{\circ}\text{C}$, любой живой организм при такой температуре погибнет.

Таким образом, можно сделать вывод, что те внешние условия, которые существуют на перечисленных планетах, губительны для живых существ и жизнь на них невозможна.

И лишь на одной из планет Солнечной системы, по мнению современных ученых, возможна жизнь – это планета Марс (слайд). Марс похож на Землю, он имеет твердую поверхность, типичную для планет земной группы (слайд). По своим размерам Марс примерно в половину меньше Земли и вдвое больше, чем Луна (слайд).

Марс более удален от Солнца, чем Земля, поэтому один его оборот вокруг Солнца длится почти 2 земных года. Марсианский день длится 24 часа 37 минут 23 секунды, что очень близко к продолжительности земного дня. Подобно Земле на Марсе происходит смена времен года: зима и лето (слайд) (2) Кроме того, у Марса имеются два спутника – Фобос и Деймос, что в переводе означает – Страх и Ужас.

Поверхность Марса (слайд) подобно поверхности Земли изменялась под действием погодных условий. Сейчас там сухая пустыня, но если рассмотреть поверхность Марса, можно увидеть, что когда-то там существовали океаны и моря, по поверхности Марса текли реки (слайд). Южное полушарие Марса более высокогорное (слайд), северную его часть составляют в основном равнины (слайд). На поверхности Марса много вулканов, крупнейший из них вулкан Олимп, по своим размерам он в три раза выше высочайшей вершины Земли – Эвереста (3).

Атмосфера Марса (слайд) отличается от атмосферы Земли, однако в отличие от других планет в ней все же присутствует кислород в небольших количествах. Средняя температура на Марсе ниже, чем на Земле она колеблется в интервале от $+20^{\circ}\text{C}$ до -40°C , что может быть вполне благоприятно для жизни. Точки зрения современных ученых о наличии воды на Марсе очень разнообразны, однако последние данные позволяют предположить, что на Марсе может быть вода, причем не только в виде газа, скапливающегося в атмосфере или льда в полярных шапках, но и в жидком виде (4)...

Именно поэтому, возможно, на Марсе есть жизнь и там живут те самые инопланетяне. Изучив особенности Марса, я попробовал предположить, а как же может выглядеть существо, которое там живет? Я пофантазировал и решил нарисовать марсианина, вот что у меня получилось...»

По нашему мнению, напоминание о друге с далекой планеты должно вводиться в текст презентации чаще, как бы пронизывать предыдущий рассказ, быть своего рода ключевыми словами, которые связывают историю, являются его смысловым стержнем: например, это могут быть такие речевые конструкции в соответствующих местах: (1) «Мой друг-инопланетянин точно бы здесь превратился в льдинку...»; (2) «Интересно, что мой друг-инопланетянин больше любит: может быть, как и я – лето?»; (3) «Было бы здорово стать альпинистом и вместе с другом-инопланетянином одолеть вершину Олимпа!»; (4) «Интересно, мой друг-инопланетянин может плавать? Если нет, то я обязательно его научу!» и т. п.

Далее в тексте презентации самое ценное в проекте и самое интересное для слушателей – то, ради чего они внимательно слушали – словесный портрет друга-инопланетянина, подкрепленный соответствующими рисунками, представленными на слайдах. С точки зрения терминологии проектной деятельности, речь здесь идет о действенном показе продукта деятельности, которым может быть либо изделие (макет, модель, реальное изделие для практического использования, т. е. то, что имеет материальное воплощение, например, кормушка

для птиц, изготовленная из бросового материала; рисунки снежинок по представлению и после практического наблюдения; изготовленная детьми, «Красная книга» некоторых редких или исчезающих видов растений или животных региона; модель инопланетянина и т. д.) либо демонстрацию лабораторного опыта, который входил в экспериментальную часть проекта (например, моделирование процесса солнечного затмения; практическое моделирование процесса подъема рабочими каменных блоков во время построения пирамид в Египте и т. д.), либо демонстрацию конкретного практического умения (например, построение правильного шестиугольника; построение эллипса – орбиты планет; определение длины своего шага; вычисление на русских счетах и т. д.).

Говоря о демонстрации продукта, мы подчеркиваем действенную сторону этого процесса, т. е. показ должен быть осуществлен на глазах у публики. Например, ребенок не только рассказывает, что получится, если разрезать лист Мебиуса по линии, проведенной вдоль листа, но и сам разрезает его и показывает, что получилось в результате. Включение действенного показа в презентацию школьника исключает формальный подход к выполнению проекта, сокращает вербальную часть выступления, делает интересным и зрелищным для больших и маленьких зрителей процесс презентации.

В анализируемом тексте ученической презентации действенным показом продукта деятельности является словесное и собственно портретное представление друга-инопланетянина, некая модель инопланетянина: *«Мой инопланетянин – житель планеты Марс. Во многом он похож на человека, но есть и большие отличия. Поскольку на Марсе все же достаточно холодно, то у него очень густые волосы. Волосами покрыты почти все участки его тела. Кожа у него темная, так как атмосфера Марса разреженная и легко пропускает ультрафиолетовые лучи. У моего инопланетянина есть хвост, он помогает ему справиться с условиями невесомости и передвигаться по поверхности планеты. Поскольку в атмосфере Марса мало кислорода, то инопланетянин*

использует специальный защитный шлем, выполняющий функцию фильтра, он отфильтровывает достаточное количество кислорода и запасает его в специальных резервуарах, этим кислородом и дышит инопланетный житель (слайды появляются по мере описания)».

Большое количество прилагательных, описывающих друга-инопланетянина, словесные фантазии автора проекта о том, почему именно так выглядит инопланетянин, подкрепляющиеся аргументами, – так построена данная часть текста презентации.

В заключительной части текста презентации сосредоточена важная составляющая всего проекта – вербализация рефлексии ребенка на получение знаний и практических умений во время работы над проектом, что вводится в текст презентации, как правило, с помощью соответствующих речевых конструкций: *«В ходе работы над проектом я узнал...», «Меня удивило...», «А также я научился...»: «Каким получился мой марсианин – судить вам. А я в заключение хочу сказать, что в ходе работы над проектом я узнал много интересного о планетах солнечной системы, и в частности о Марсе. Изобретая моего инопланетянина, я научился наблюдать и делать выводы. Кроме этого, научился правильно составлять выступление для конференций. Хотя это было достаточно трудно и не раз приходилось исправлять его. Спасибо всем за внимание!»*

Таким образом, эффективное построение и последующее предъявление текста презентации возможно для этой категории учащихся под пристальным и целенаправленным вниманием куратора-взрослого, который, интегрируя всю информацию о правилах продуцирования презентации, давая определенные образцы такой работы, помогает найти адекватную словесную форму результатам проектной деятельности младшего школьника.

Список использованных источников

1. Педагогическая риторика : учеб. пособие / под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : МПГУ, 2001.
2. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008.

Поступила 01.10.2010 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42 (045)

ББК 74.3

Б 431

*Л. Ю. Беленкова**L. U. Belenkova***СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ
ЛИЦОМ К РЕБЕНКУ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ****MODERN NATIONAL EDUCATION SYSTEM
FACED TO THE CHILD WITH LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH**

Статья отражает современные взгляды на процессы модернизации отечественной системы специального образования. Автором представлена эволюция отношения общества и государства к детям с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы, где отмечен переход от их изоляции к интеграции в школе и обществе. Автор раскрыл разницу в понимании понятий «интеграция» и «инклюзия» как основных процессов, лежащих в основе мировых тенденций в области образования. В статье представлены аргументы сторонников и противников интегрированного обучения, а также дан анализ современного состояния развития моделей интегрированного образования. В статье отражены проблемные вопросы перехода к интеграции в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и стратегические линии реализации интегрированного обучения в России. Автор провел изучение проблемы оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия, в ходе которого представил мероприятия по развитию дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, нацеленных, главным образом, на выбор оптимального для них способа успешной адаптации к жизни.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное образование, инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, реформирование специального образования.

The article reflects modern views on processes of modernization of national system of special education. The author presents the evolution of relation of the society and the state to the children with limited possibilities of health in the countries of Europe where transition from their isolation to integration into school and society is noted. The author has revealed the difference in understanding of concepts “integration” and “inclusion” as the basic processes which are the world tendencies in the sphere of education. In the article arguments of supporters and opponents of the integrated education are presented, moreover the analysis of current state of development of models of integrated education is given. In the article the problems of transition to integration in education of children with limited possibilities of health and strategic lines of realization integrated education in Russia are reflected. The author has studied the problem of delivering educational services to the children with limited possibilities of health in Republic Mordovia. The author has presented activities for development of distant education of children with limited possibilities of health aimed at the choice of optimal way for them to successful adaptation to life.

Key words: integration, integrated education, inclusion, inclusivity education, children with limited possibility of health, reform of special education.

Российская система образования сегодня претерпевает существенные системные изменения, которые направлены на модернизацию различных механизмов, регулирующих деятельность образовательных учреждений. Появ-

ляются разработки новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса в них, идет поиск новых эффективных технологий в оказании индивидуальной помощи ребенку с ограниченными возможностями

здоровья во время получения им образования, а также в процессе подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Современное гражданское общество невозможно без активного вовлечения всех своих членов в различные виды деятельности, уважения прав и свобод каждого отдельного человека, обеспечения необходимых гарантий безопасности, свободы и равноправия. Поэтому сегодня особенно остро перед нашим обществом и системой образования, в частности, стоит проблема вовлечения наших сограждан, имеющих некоторые особенности психофизического развития, в социум, проблема их активной адаптации, социализации и развития в рамках общества и на благо общества.

Существующий ныне социальный заказ находит воплощение в различных моделях отечественного образования: обычное (общее) образование, специальное образование, инклюзивное образование, интегрированное образование. Остановимся подробнее на двух последних, поскольку именно они вызывают особый интерес мировой педагогической общественности в связи с признанием прав детей с ограниченными возможностями здоровья на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития; создает для них особые условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей, с тем, чтобы поддержать их в обучении и достижении успеха; предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни; дает шансы и возможности таким детям для лучшей жизни, для социализации их в современном обществе.

Мировая практика инклюзивного образования берет свое начало с 1970-х годов. С этого момента ведется разработка и внедрение

пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*); мейнстриминг (*mainstreaming*), предполагающий общение учеников-инвалидов со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; интеграция (*integration*), означающая приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них; инклюзия (*inclusion*, т. е. включение), означающая реформирование школ, создание специальных программ обучения, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В России понятия «инклюзия» и «инклюзивное образование» не знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а само инклюзивное образование поддерживается многими международными организациями (например, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ). Несовершенство государственной системы образования, пробелы в системе социальной поддержки, недоступность массовых школ для разных категорий детей, «особое» отношение к детям-инвалидам – перечисленные российские проблемы не позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя полноценными гражданами Российской Федерации, в том числе в вопросах необходимого и доступного образования.

Текущее российское законодательство в области инклюзивного образования регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Среди сновных задач статьи 24 Конвенции ООН «О правах инвалидов», к которой Россия присоединилась

в 2008 году, – создание образовательной среды, которая обеспечит доступность и качество образования для всех детей-инвалидов.

Ситуация с инклюзивным образованием в России характеризуется тем, что первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990-х гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321). В 11 регионах страны были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены три международных конференции (1995, 1998, 2001). Участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения (2001 г.) приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Не случайно 2009 год был объявлен Годом равных возможностей, значит, признание данной проблемы осуществляется на государственном уровне.

За последнее десятилетие был реализован широкий комплекс мер, направленных на защиту детей, в рамках выполнения Основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 года, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 14 сентября 1995 г. № 942, которые сыграли позитивную роль в проведении последовательной и взаимосвязанной политики в отношении детей на основе принятия планов действий в интересах детей Правительством Российской Федерации и на уровне регионов РФ.

Президент России Д. А. Медведев поддержал идею инклюзивного образования, подчеркнув, что доступ детей-инвалидов к современным образовательным технологиям должен

быть обеспечен за счет бюджета: «Мы просто обязаны создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети и подростки могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и ...не чувствовали себя изолированными от общества». Зам. министра образования и науки РФ, И. Б. Калина, сообщил, что по состоянию на конец 2009 года 142 тыс. детей-инвалидов обучались в школах наравне со здоровыми детьми, более 148 тыс. детей – в коррекционных классах общеобразовательных школ. Глава государства предложил парламентариям заняться доработкой и представлением закона об образовании лиц с ограниченными возможностями.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку специальных учебных курсов для подготовки и переподготовки педагогов разных квалификаций к взаимодействию с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, их обучению, развитию толерантности и в конечном итоге изменению установок в отношении к этим детям. Кроме этого, на наш взгляд, необходимы специальные образовательные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

В 1990-е годы в нашей стране появились новые формы и модели обучения, ориентированные на другую модель образования – интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в среду их нормально развивающихся сверстников. Причем если на начальных этапах этого пути формировался вариант социальной интеграции, при которой основное взаимодействие детей с разным уровнем психофизического развития осуществлялось во внеучебных формах общения, то в дальнейшем появились различные модификации модели социально-образовательной интеграции. Данная модель предполагает не только социальное

партнерство, но и различные варианты совместного получения образования на всех ступенях обучения и воспитания детей. Совместное обучение – сложная проблема, поэтому при ее решении следует опираться на имеющиеся теоретические обоснования и практические разработки, которые будут способствовать определению педагогической стратегии и тактики при организации интегрированного обучения как целостной системы, существующей параллельно и внутри системы общего образования и выполняющей важную социальную и педагогическую миссию.

Стратегической целью государственной политики РФ в отношении детей с ограниченными возможностями является создание правовых и социально-экономических условий для их физического и духовного развития, а также реальное обеспечение прав ребенка. Инвестирование средств в благополучие и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья представляется экономически оправданным с позиций обеспечения перспектив развития регионов РФ, решения демографических задач, положительных сдвигов в целом в условиях масштабной социально-экономической трансформации.

Однако острота и масштаб наиболее значимых проблем детства, как в России, так и в отдельных регионах не снижаются. В последнее десятилетие происходит непрерывное, неадекватное физиологическим возможностям учащихся изменение системы образования, ликвидация эффективных форм физического воспитания, увеличивается интенсивность воздействия на детей и подростков факторов экологического и медико-социального риска, ухудшается структура питания, снижается эффективность проведения традиционных профилактических мероприятий, возрастает уровень заболеваемости, инвалидизации, увеличивается число социально дезадаптированных детей; имеет тенденцию к росту показатель количества детей с патологией эндокринной системы, органов пищеварения, дыхания, опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами, алиментарно зависимой патологией (анемии, йоддефицитные заболевания).

Принимая во внимание сложившуюся в стране ситуацию, связанную с увеличением

количества детей, испытывающих потребность в получении инклюзивного образования, мы посчитали необходимым провести изучение проблемы оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия.

Так, в Республике Мордовия проживает 158 945 детей, что составляет 18 % населения. Численность детей-инвалидов с 2001 года незначительно уменьшается в абсолютных цифрах, хотя в относительных остается высокой. Так, по данным Мордовиястат, численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет составила: в 2003 г. – 4 941 чел., в 2004 – 4 392 чел., в 2005 – 4 101 чел., в 2006 – 4 078 чел., в 2007 – 4 056 чел., в 2008 – 4 027 чел., в 2009 – 3 096 чел. [7]

Анализ статистических данных Муниципального учреждения «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» г. Саранска свидетельствует, что количество детей, имеющих стойкую неуспеваемость и трудности школьной адаптации, за последние годы не сокращается и составляет 20–25 % от всех учащихся, обучающихся в общеобразовательных школах. Процент абсолютно здоровых детей в школьном возрасте составляет только 7 %. Вызывают серьезную озабоченность и сведения, показывающие неуклонно увеличивающееся количество детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях демографического спада. По информации за последние пять лет, из 1 500–1 700 детей (школьники составляют 600–700 человек), ежегодно обращающихся в психолого-медико-педагогическую консультацию, 90 % составляют дети с нарушениями психофизического развития. В качестве причин, провоцирующих отклонения у детей, можно выделить следующие: наличие психического или соматического заболевания у родителей или кровных родственников (15 % детей); злоупотребление родителями спиртными напитками (25 % детей); длительные контакты родителей с бытовыми и производственными мутагенами (20 % детей). Также необходимо отметить, что на мальчиков приходится больший процент аномалий психического и психологического состояний, а на девочек – различного рода соматических заболеваний. Обращает

на себя внимание и тот факт, что увеличивает число детей, имеющих сложные сочетанные дефекты, так, ежегодно процент таких детей составляет от 65 % до 73 % от общего количества обследованных [1].

Статистические данные обследования детей в психолого-медико-педагогической консультации г. Саранска приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ нарушений психофизического развития детей школьного возраста, в абсолютном соотношении от общего количества обследованных

Год исследования	Количество обследованных детей	Вид нарушений психофизического развития							Количество детей, обучающихся на дому
		ЗПР	Умственная отсталость	Нарушения речи	Неврозы, симптомы	Нарушения органа зрения	Нарушения опорно-двигательного аппарата	Нарушения органа слуха	
2005	626	261	72	232	189	6	22	2	191
2006	600	246	50	190	159	4	33	2	193
2007	651	292	47	206	168	5	26	2	200
2008	538	229	35	164	164	5	28	2	200
2009	576	204	61	158	127	8	28	2	200

Итак, в общеобразовательных учреждениях г. Саранска не уменьшается, а увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Становится очевидным, что одной из ведущих причин прогрессирующего ухудшения здоровья является неэффективность многих профилактических и коррекционных мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей. Практически не внедряются профилактические и организационные здоровьесберегающие технологии, направленные на создание условий для нормального нервно-психического и физического развития детей, реализацию ими социальных функций, соответствующих возрасту. Вместе с тем в условиях стихийной интеграции эти дети не получают должных образовательных услуг, поэтому для них характерна стойкая школьная неуспеваемость, причины которой могут быть представлены следующим образом: ухудшающееся состояние психоэмоционального и физического здоровья, слабая мотивации

обучения, низкий уровень интеллектуального развития, отсутствие необходимых социально-педагогических условий в общеобразовательных учреждениях.

Вместе с тем существующие модели интеграции предполагают создание специальных коррекционно-развивающих условий, учитывающих индивидуальность каждого ребенка, структуру его дефекта. На наш взгляд, должна быть создана специальная образовательная среда, ориентированная на связь обучения, воспитания и развития, учет сензитивных периодов развития ребенка, его задатков и способностей, генетической и средовой обусловленности его развития и поведения. Мы полагаем, что проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья возможно преодолеть только в условиях продуманной образовательной интеграции, системно реализуемой в образовательных учреждениях.

Разумная образовательная интеграция – это тщательно построенная последовательная цепочка адекватных коммуникативно-познавательных сред, каждая из которых должна содействовать расширению возможностей ребенка и готовить его к переходу на следующий уровень интеграции.

Основополагающей особенностью организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих интегрированное обучение, является гибкость моделирования индивидуального учебного плана, который разрабатывается на основе базисного учебного плана учреждения в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогического консилиума. Вариативная часть учебного плана позволяет учитывать интересы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их потребности и возможности. Объем учебной нагрузки и распределение учебных часов по образовательным областям определяется для каждого обучающегося индивидуально в зависимости от уровня усвоения минимума содержания образования, ограничений, связанных с течением заболевания, и социальных запросов. В программах по общеобразовательным предметам педагог должен научиться дифференцировать разноуровневые требования к усвоению содержания учебного

материала: базовые и минимально необходимые (сниженные). Это даст возможность индивидуализировать работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В тех случаях, когда дети не усваивают минимально необходимый уровень знаний, педагог вправе самостоятельно определить индивидуальную программу обучения. Соблюдение этого гуманного принципа, определяющего структуру и содержание обучения, является для детей с ограниченными возможностями здоровья всесторонней педагогической и психологической поддержкой.

Процесс обучения и воспитания «особого» ребенка должен приспосабливаться к каждому ученику, поэтому важно сознательное и точное определение индивидуальных целей для каждого ребенка.

Планы занятий должны быть составлены с указанием для «особых» детей целей уроков или воспитательных мероприятий, используемых педагогом методов, вспомогательных материалов (пособия, дидактические материалы) для выполнения заданий, форм организации их деятельности (индивидуальная, групповая), включать письменный отчет о результатах работы. Письменный отчет – это своего рода содержательная оценка результата совместной деятельности ребенка, учителя, помощника (тьютора), специальных педагогов, родителей. Главное в отчете – выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможные ближайшие перспективы совершенствования приобретенных навыков и умений.

Характеристика ребенка представляет собой оптимистическое отношение педагога к каждому отдельному ученику, способствует его самоутверждению, стимулирует его к дальнейшему развитию и обучению, служит отправной точкой для выполнения следующего шага.

Осуществлять учебные цели педагогу помогает тьютор, который есть почти у каждого «особого» ребенка. Учитель прописывает индивидуальные упражнения и задания для ребенка, т. е. некоторую инструкцию, а тьютор, действуя по ней, помогает осуществить задуманное учителем. Помощником учителя (тьютором) может быть человек без специального

образования, являющийся сотрудником школы (если позволяет финансирование), или родственник «особого» ребенка. В круг обязанностей тьютора входит сопровождение ребенка при необходимости и оказание помощи в плане организации его деятельности.

В рамках Республиканской целевой программы «Дети Мордовии» на 2007–2010 годы в Мордовии осуществляется реализация мероприятий подпрограммы «Дети и семья», которая позволит: увеличить число детей, получающих социальную реабилитацию в специализированных учреждениях для несовершеннолетних; снизить уровень детской инвалидности; обеспечить полноценную жизнедеятельность детей-инвалидов и их адаптацию в обществе, что приведет к улучшению здоровья и снижению тяжелых последствий перенесенного заболевания (инвалидности). Реализация мероприятий включала: закупку эффективного современного реабилитационного, коррекционного и технологического оборудования для детских домов-интернатов; проведение мероприятий в рамках Международного дня инвалидов и оказание адресной помощи малообеспеченным семьям, воспитывающим детей-инвалидов; реконструкцию учреждений социально-бытового обслуживания детей с физическими недостатками, приобретение спортивно-коррекционного оборудования для детей-инвалидов в дошкольные учреждения [4].

В рамках проекта «Дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями», который был успешно реализован в Мордовии в 2007–2008 году при грантовой поддержке Президента России и Федерального агентства по образованию, выигранного Госкомитетом по делам молодежи Республики Мордовия, 71 ребенок в возрасте от 7 до 16 лет получил на дом комплект современной компьютерной техники, предназначенной специально для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Дистанционное обучение осуществлялось через безлимитный Интернет и веб-камеры, которые устанавливались в квартирах детей с ограниченными возможностями здоровья за счет бюджетных средств [5].

Сегодня технологии дистанционного образования развиваются очень активно, специ-

альные учебные среды позволяют организовать учебный процесс, ни в чем не уступающий по своим дидактическим возможностям традиционному, а во многом и превосходящий его. Дистанционное обучение позволяет свести до минимума непродуктивное использование времени учащегося. Ребенок не ждет, пока учитель запишет на доске предложения для анализа; электронный лабораторный эксперимент всегда пройдет четко, по заданному сценарию; поисковые системы позволяют быстро найти нужные материалы. Это позволяет оптимизировать учебный процесс, потратить больше времени на обучение с учетом особенностей ребенка.

Индивидуальная образовательная траектория ребенка должна согласовываться с родителями и корректироваться в течение учебного года. Занятия с обучающимися предполагается проводить в учреждении, на дому, дистанционно (он-лайн и оф-лайн). Основная часть занятий может проводиться индивидуально, однако, часть занятий в малых группах для решения задач формирования коммуникативных навыков и социальной адаптации учеников. Выбор вариантов проведения занятий зависит от особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, сложности структуры их дефекта, особенностей эмоционально-волевой сферы, характера течения заболевания, рекомендаций лечебно-профилактического учреждения, психолого-медико-педагогического консилиума, возможностей доставки обучающегося в учреждение и отсутствия противопоказаний для занятий в группе.

Рабочее время обучающиеся могут использовать на работу с различными источниками информации, фото и видеосъемку, разработку и написание сценариев опытов, поиски натуральных объектов для исследовательской деятельности, сборку конструкций, моделей и т. д. в зависимости от целей и задач курса. Учебная среда позволяет прокомментировать каждую работу ученика, дать рекомендации по исправлению ошибок, работать с каждым ребенком до тех пор, пока причины ошибок не будут устранены. Предполагается внедрение системы проектной работы, проведение фестивалей увлекательной науки, школьных творческих и исследовательских проектов.

Московский Центр образования «Технологии образования» предоставил сетевым педагогам, участвовавшим в проекте, все учебно-методические материалы для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Ведущие специалисты России провели обучающие тренинги для 17 учителей саранской СОШ № 25, которые вовлечены в данный эксперимент. Учителя прошли обучающие курсы по работе с новыми программами. При этом даже опытные пользователи ПК признавались, что новая методика кардинально отличается от привычной школьной программы.

В рамках проекта дистанционного обучения 2007–2008 года была осуществлена поставка программно-аппаратных комплексов для детей с ограниченными возможностями» в 12 районов Республики Мордовия и г. Саранска, при этом мышка и клавиатура в них разработаны с учетом расстройства аппарата движения, зрения, слуха ребенка [3].

Уникальное специализированное компьютерное оборудование для детей с ограниченными возможностями позволит не посещающим общеобразовательную школу детям получить среднее (полное) образование и в итоге сдать единый государственный экзамен, не выходя из дома. По словам организаторов проекта, в дальнейшем эти дети смогут с помощью того же оборудования получать высшее образование на базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Для расширения доступности общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках программы реализации приоритетного национального проекта «Образование» на 2009–2012 годы в Республике Мордовия осуществляются мероприятия по дальнейшему развитию дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В целях реализации направления приоритетного национального проекта в сфере образования «Дистанционное обучение детей-инвалидов на дому по образовательным программам общего образования», во исполнение постановления Правительства РФ от 23.06.09 № 525 «О предоставлении в 2009 году субсидий из федерального бюджета Российской

Федерации на организацию дистанционного образования детей-инвалидов» согласно приказу Министра образования и науки РМ на базе государственного специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения для воспитанников с отклонениями в развитии «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I и II вида», муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. о. Саранск были созданы республиканские экспериментальные площадки «Школа дистанционной поддержки образования детей-инвалидов». В эксперименте принимают участие 153 ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 7 до 18 лет.

Координирующим звеном в реализации мероприятий является Центр дистанционного образования Мордовского республиканского института образования. На подготовительном этапе (декабрь 2009 г.) проводилось диагностирование и комплектование учебных групп детей с ограниченными возможностями здоровья для участия в проекте. Следующим этапом стала организация обучения сотрудников, готовящихся работать в учреждениях, ведущих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием Интернет-технологий (организация конференций, семинаров, круглых столов, презентация методических материалов обучающего характера); проведение собраний для родителей с целью ознакомления с работой в информационной среде с использованием ИКТ (апрель-май 2010 г.).

С 4 по 16 февраля 2010 г. прошла Республиканская конференция «Организация эффективного образовательного процесса в дистанционном режиме» для учителей, работающих с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья, и всех учителей, кому не безразлична судьба детей-инвалидов. На конференции обсуждались вопросы, связанные с организацией дистанционного обучения детей-инвалидов, повышением качества образовательных услуг детям с ограниченными возможностями. В ней приняли участие свыше 40 педагогов республики Мордовия. Особо активными оказались учителя-коллеги из МОУ «СОШ № 25», которые являлись участниками проекта «Особые

дети» 2007–2009 гг., преподаватели Саранского государственного промышленно-экономического колледжа, а также учителя-предметники средней общеобразовательной школы № 18 и № 8 г. о. Саранск. Активное участие в работе конференции приняла лауреат Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» Кильдяева Лариса Геннадьевна. В процессе работы форума среди учительства республики выявилось около 200 педагогов, заинтересованных развитием данного направления национального проекта «Образование». Педагоги, имеющие опыт работы в дистанционном режиме, поделились с коллегами наблюдениями в области преподавания предметов в дистанционной форме, особенностями обучения на расстоянии, определили отличия дистанционного общения учителя с учеником от «контактного» [6].

Для современных подростков компьютерный мир сверхинтересен и увлекателен – это подтвердит любой педагог, но для детей с ограниченными возможностями здоровья компьютер – не просто дорогая игрушка, а помощник, открывающий дверь в большой мир знаний и новых открытий. Для ряда категорий детей современные дистанционные технологии представляют единственную возможность получить качественное образование. Одним из ключевых факторов здесь является компенсаторная функция средств ИКТ. ИКТ – мощные средства адаптации в социальную среду для детей с ограничениями умственного развития, то же самое относится и к детям с ограничениями перемещения. Главный плюс такого обучения – это умение свободно ориентироваться в информационной среде, возможности дистанционного получения высшего образования, возможность найти свое место в жизни.

Специальный портативный компьютер содержит сотни обучающих программ для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Для детей с ослабленным зрением предусмотрены большие шрифты, для тех, у кого нарушена координация движения – большие кнопки и специально адаптированные компьютерные мыши. Это входит в комплект для каждого ученика. У каждого преподавателя – по ноутбуку. К каждому компьютеру подключена веб-камера. Для детей с нарушенным

слухом кроме сканера и принтера к компьютеру прилагается звукоусиливающий аппарат и специальное устройство для коррекции речи (тренажер). Надев наушники с микрофоном, ребенок произносит слова. Через наушники с усилением звука он слышит, что и как сказал. Если неправильно – раздается громкий сигнал. И так раз за разом, пока звуки не сложатся в нужном порядке. Во время дистанционных уроков ученики и учителя общаются не только письменно, но и визуально.

Для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается индивидуальная образовательная траектория, которая позволяет самостоятельно осваивать общеобразовательную программу, а в дальнейшем обеспечит успешную адаптацию в реальной жизни.

Министерством образования и науки Республики Мордовия, Мордовским республиканским институтом образования было проведено два обучающих семинара (29 января и 12 февраля 2010 г.) на тему «Создание условий для эффективной организации дистанционного обучения детей-инвалидов в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование», участниками которых являлись 30 педагогов общеобразовательных учреждений Республики Мордовия, представители районных служб образования. В ходе семинаров решались задачи организационного, учебно-методического и технического сопровождения реализации проекта дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями, обсуждались проблемы и трудности первого этапа деятельности проекта, шло ознакомление с информационной средой дистанционного обучения, педагоги делились опытом работы с детьми-инвалидами, принимавшими участие в предыдущем проекте. Результатом первоначального опыта внедрения компьютерных технологий в работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, стало приобщение детей-инвалидов к участию во всероссийских конкурсах по предметам [7].

21 января и 27 февраля 2010 г. на базе «Саранской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната I и II вида» и в Саранском государственном промышленно-

экономическом колледже специалистами Центра дистанционного образования Мордовского республиканского института образования были проведены собрания для родителей детей-инвалидов, где участников проекта «Дистанционное образование детей-инвалидов на дому» ознакомили с целями, задачами, перспективами проекта, организационными моментами, основными этапами работы по организации обучения и формированию основных навыков дистанционного обучения. С родителями была проведена консультация по сбору документов на детей-инвалидов, подробно рассказано о составляющих элементах школьной педагогической характеристики, указаны адреса психолого-медико-педагогических комиссий и определены сроки оформления документов на детей, озвучены требования для организации рабочего места ученика в домашних условиях, даны рекомендации для родителей по организации дистанционного обучения на дому [7].

Студенты промышленно-экономического колледжа г. Саранска призваны оказать содействие родителям и детям, имеющим ограниченные возможности здоровья, в обучении первоначальным навыкам использования установленного на дому оборудования и помощь в работе педагогам школы № 25, которая станет экспериментальной площадкой данного проекта. Опыт многих регионов показывает, что дети довольно быстро осваивают информационную среду при условии их желания учиться и заинтересованности в этом их родителей.

Особые дети – особое образовательное пространство, которое они создают совместно с учителем. Учитель ведет ученика по этому пространству и от него зависит, с чем придет ученик в конце такого обучения. Совершенно очевидно, что обучение посредством компьютера снимает весьма актуальную для этих детей проблему образования: получение среднего (полного) образования.

Как сделать обучение оптимальным для каждого ребенка? Дистанционное обучение для больных детей, детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо в силу прежде всего особенностей развития российской системы образования и специфики психического развития таких детей.

При этом дистанционное обучение должно быть включено в рамки специальной образовательной среды, ориентированной на цели образования, развития и социализации детей с ограниченными возможностями. Образовательный процесс в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде для этих категорий детей должен стать частью более широкой образовательной среды и строиться как система гибкого взаимодействия учащегося с учителем и другими учащимися посредством компьютера. Эта система должна преследовать не только образовательные цели, но и помощь в социализации, интеграции и личностном развитии.

Проводимые мероприятия по развитию дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Мордовия требуют создания особой образовательной среды развивающего типа для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, в которой происходит смена приоритета с дидактических компонентов на психологические, когда базовый уровень «знаний-умений-навыков» превращается из цели обучения в средство актуализации познавательных, творческих и личностных возможностей учащихся. То есть образовательная среда должна быть нацелена не только (а может быть, и не столько) на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться в жизни [3].

В условиях образовательной среды необходимо проводить допрофессиональную подготовку учащихся и оказывать им помощь в профессиональном самоопределении. Создание условий для дистанционного обучения (оборудование рабочих мест в школе и на дому учащихся путем установки компьютеров) даст им возможность начать осуществление профессиональной деятельности еще до окончания школы, освоить первичные навыки, необходимые для профессий, требующих владения информационными технологиями, востребованными в современных условиях развития общества.

Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья должны осуществлять педагоги, обладающие необхо-

димыми знаниями в области особенностей психофизического развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, а также в области методик и технологий организации образовательного процесса для таких детей в очной и дистанционной формах. Процессы овладения продуктами культуры и социализации должны происходить при посредничестве педагога. Таким детям живой посредник нужен не меньше, а больше, чем здоровым детям, поскольку социализация у них затруднена. С особыми детьми должны работать особые учителя. Они должны уметь поддержать, вселить надежду, трепетно относиться к каждому ребенку, любить его таким, какой он есть, быть терпимым, толерантным. К тому же этот педагог должен быть постоянно в поиске, постоянно учиться и повышать свой уровень. У него должно быть сформировано огромное желание сделать всё возможное для этих детей.

Вместе с тем при реализации проекта дистанционного обучения детей с ограничениями в здоровье возникает ряд проблем, которые требуют своего незамедлительного решения. Ключевой в ряду проблем является профессиональная подготовка педагогических кадров для работы с особыми детьми в дистанционном режиме. Такой педагог должен обладать рядом особых компетенций. Поэтому в процессе реализации данного направления в регионе был организован специальный отбор учителей, которые смогли бы правильно и профессионально, как в содержательном, так и в организационном плане, работать с такими детьми. Например, применительно к организации обучения в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде это означает выдвижение особых требований к технологиям обучения, т. е. учитель должен на высоком уровне владеть ИКТ. Для педагогов, прошедших конкурсный отбор, в мае 2010 г. были организованы курсы повышения квалификации с целью подготовки к осуществлению деятельности по обучению детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, с использованием дистанционных образовательных технологий.

Развитие в процессе обучения становится саморазвитием для ребенка только тогда, когда

педагог является не только носителем личного опыта, но становится персонифицированным воплощением общечеловеческой культуры, богатство которой передается ребенку в каждой конкретной или обучающей ситуации. Благодаря этому у ребенка и возникает возможность творческого овладения обобщенными формами человеческой культуры, что открывает источники саморазвития. Удастся ли создать такую возможность в рамках телекоммуникационной компьютерной образовательной среды, в которой роль учителя во многом делегирована компьютеру, – это также зависит от компетенции учителя.

Одной из частных проблем является также психологическое обеспечение индивидуального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде. Учитель любого предмета также должен быть психологом, знать поведение детей, имеющих те или иные особенности психофизического развития.

При дистанционном обучении учитель должен чувствовать ребенка, его психоэмоциональное состояние, понимать и любить его даже на расстоянии, ведь ему еще больше нужно чуткости, внимания, чем обычному ребенку. Надо приложить максимум усилий, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья были как можно больше приближены к «контактному обучению». Отдавая всех себя особенным детям, в будущем можно рассчитывать на то, что забота о них вернется сторицей.

Таким образом, объективный научный анализ проблемы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения показал, что этот процесс мировой, в который вовлечены все высокоразвитые страны; интеграция – закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в

разных областях жизни, включая образование. Поэтому насущной проблемой, стоящей сегодня перед передовой научно-педагогической общественностью, стало обеспечение всем участникам педагогического процесса «безболезненного» перехода к инклюзивному образованию.

Список использованных источников

1. Бурдина, Б. Ю. Проблемы школьной неуспеваемости детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции / Б. Ю. Бурдина // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Лаврентьевой, И. Е. Пушкиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Вып. 11. – Саранск, 2009. – С. 28–32.
2. Дурдаева, Т. Дети-инвалиды Мордовии переходят на дистанционное обучение / Т. Дурдаева // Газета «Известия Мордовии» . – 16 апр. 2009 г. – С. 9.
3. Костерина, Г. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном обучении : метод. рекомендации для педагогов и родителей (методист-психолог ЦДО МРИО) / Г. А. Костерина [Электронный ресурс] // Сайт отдела дистанционного обучения детей-инвалидов Центра дистанционного образования Мордовского республиканского института образования. Режим доступа : gcde@edurm.ru
4. Постановление Правительства Республики Мордовия «О Республиканской целевой программе «Дети Мордовии» на 2007–2010 гг.» от 30.07.2007 № 355 (ред. от 02.06.08 г.) [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://www.regionz.ru>
5. Приказ Министерства образования Республики Мордовия «О реализации проекта «Организация дистанционного обучения детей-инвалидов на дому» в 2009–2010 гг.» № 942 от 14.12.09 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://i-wai.edu.ru>
6. Республиканская дистанционная конференция «Организация эффективного образовательного процесса в дистанционном режиме» Мордовского республиканского института образования [Электронный ресурс] // Форум сайта. Режим доступа : <http://i-way.edurm.ru/>
7. «Особые дети: Мордовия» [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://iclass.home_edu.ru

Поступила 02.12.2010 г.

УДК 159.9 : 378

ББК 74.58

Г 18

А. Н. Гамаюнова
A. N. Gamaunova

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL EDUCATION

В статье изложен анализ структуры компетенций бакалавра психолого-педагогического образования на основании когнитивного, личностного и деятельностного компонентов.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное образование, компетентность, компетенция, способность, готовность.

The article deals with analysis of structure of the bachelor's competences of psychological-pedagogical education based on cognitive, personal and activity approach components.

Key words: persons with limited possibility of health, professional education, competence, the competence, ability, readiness.

В течение многих десятилетий в отечественной системе образования конечные результаты образовательного процесса описывались знаниями, умениями, навыками (ЗУНами). На них ориентировались и государственные образовательные стандарты. Однако изменения в социальной, экономической, информационной сферах, интеграция России в мировое экономическое и образовательное пространство предъявляют новые требования к определению целей образования, методам управления им, личности специалиста с высшим образованием. Актуализируется разработка современных перспективных подходов к проектированию образовательного процесса, модернизации его на компетентностной основе.

Проблемы профессиональной компетентности специалиста, категоризация его профессионально важных качеств, структура компетенций, критерии и показатели профессиональной компетентности рассмотрены в трудах многих отечественных ученых (В. А. Адольф, Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, О. А. Козырева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.).

Компетентностный подход, по определению Ю. Г. Татура, подход, акцентированный не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций (К-подход). Единая трактовка категорий «компетентность», «компетенция» в литературе отсутствует. Однако большинство авторов в понятии компетентности выделяют как ведущий компонент совокупность личностных качеств, выражающихся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости. Чаще всего компетентность связывают с определенными видами деятельности, т. е. речь идет о профессиональной компетентности. В. А. Сластенин понимает профессиональную компетентность как единство теоретической и практической готовности и способность личности осуществлять профессиональную деятельность. В качестве основополагающего мы берем определение, данное Ю. В. Варданян. Это «сложная единая система внутренних психологических состояний и свойств личности специалиста: его готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность (то есть умения и возможности) производить необходимые для этого действия» [2].

С позиций системного подхода в структуре профессиональной компетентности выделяют набор компетенций, понимая под компетенцией «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» (А. В. Хуторской) [7].

Число компетенций, характеризующих профессиональную компетентность специалиста, определяется разными авторами неоднозначно (от 3 до 27). Родственные компетенции предлагается сгруппировать по блокам: социальные, личностные и т. д.

Основываясь на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах его деятельности, многие ученые (М. Д. Ильязова, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.) разделяют компетенции на *ключевые*, относящиеся к общему содержанию образования, *общепрофессиональные*, базовые для всех представителей данной профессии, *специальные (предметные)*, обусловленные конкретной предметной областью профессиональной деятельности.

Для оперирования группами компетенций, выбора их в качестве структурных основ построения образовательных стандартов, учебных программ необходима деятельностная форма представления компетенций. В этой связи В. В. Краевский и А. В. Хуторской выделяют такие компетенции, как ценностно-смысловые, учебно-познавательные, социокультурные, коммуникативные, информационные, здоровьесберегающие [4].

Стандарты ФГОС ВПО третьего поколения (2010 г.), представляющие совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ вуза, сформированы на компетентностной основе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

(ОВЗ) в коррекционном и инклюзивном образовании выделяются три группы компетенций: *общекультурные (ОК)*: способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; готовность использовать основные положения и методы гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; способность формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды обучающихся и др.; *общепрофессиональные (ОПК)*: готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях; способность организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности и др.; *профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании (ПКСПП)*: способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями; готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи и др. [6]

Как видно из определения, лежащего в основе стандартов, компетенция представляет собой сложное интегративное образование, имеющее разноуровневый характер. С одной стороны, это знаниевый (когнитивный) уровень, с другой, деятельностный (операциональный). Двойственность проявляется и в природе компетенции – единстве педагогического и психологического начал. Знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения, должны быть актуализированы, обучающийся должен быть психологически готов и способен применить приобретенные качества в реальных жизненных условиях. В определение понятия «компетенция» включаются понятия «способность» и «готовность». В «Большом психологическом словаре» [1] способности понимаются как индивидуально-психологиче-

ские особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности.

Формирование способности предполагает освоение связанных с какой-либо деятельностью знаний (проверенный практикой результат познания действительности) и умений (определенный уровень овладения каким-либо действием). Способности развиваются в деятельности. Способности как интегральное качество личности связаны с готовностью, другим ее интегральным качеством. Способности выражают готовность человека к овладению им определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной готовности к педагогической деятельности (Б. Г. Ананьев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Л. М. Митина и др.), специальной педагогики – Р. О. Агавелян, А. Д. Гонеев, Н. М. Назарова, Н. В. Рябова и др. мы определяем *готовность* бакалавра психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании как устойчивое интегративное качество личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее осуществления. В структуре готовности мы выделяем три компонента: *когнитивный* – система знания и познавательных умений, *личностный* – наличие и проявление базовых профессионально-значимых личностных качеств, обусловленных характером предстоящей деятельности, включающей такие составляющие личностной готовности, как мотивационно-ценностные ориентации, социальные ориентации, профессиональную направленность, состояние здоровья и свойства личности, саморазвитие и рефлексивность, и *деятельностный* – умение учителя обоснованно определять и рационально применять пути и способы наиболее эффективного

достижения поставленных целей (определение А. Д. Гонеева [3]). Мы выделяем такие группы умений, как специальные, общепедагогические и профессиональные умения и навыки, необходимые бакалавру психолого-педагогического образования в его профессиональной деятельности.

Данные компоненты могут характеризовать и структуру всех компетенций бакалавра. Покажем структуру компетенций, их взаимосвязь на основе характеристики трех компонентов: когнитивного, личностного и деятельностного соотносительно с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ. Когнитивный компонент компетенций должен включать, на наш взгляд, систему знаний, содержащую:

- метазнания, характеризующие миропонимание окружающей человека природной и социальной среды, осознания себя в ней, целостного восприятия научной картины мира, что способствует формированию научного мировоззрения студента (ОК-1 и ОК-2);

- общепрофессиональные знания о культуросозидающей функции образования, в том числе и культуры здоровья, знание основных теорий и концепций обучения, воспитания и развития ученика, форм организации учебного процесса, технологий активизации деятельности школьников. Психолого-педагогические знания о закономерностях всестороннего развития личности в процессе учебной деятельности (ОК-4, ОК-5, ОК-11, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-8);

- специальные знания о психолого-педагогических особенностях лиц с отклонениями в развитии, теории и практики интегрированного обучения, его формах и моделях. О развитии личности ребенка на основе коррекции и компенсации имеющихся нарушений психофизического развития, его интеграции в социум. О специфике деятельности педагога в системе специального и интегрированного образования (взаимодействие с ПКСПП-2, ПКСПП-3, ПКСПП-5, ПКСПП-7);

- интегрированные предметные знания о теоретических, методологических, технологических основах организации и содержания специального и инклюзивного образовательного

процесса с детьми, имеющими разные типы нарушений развития (сенсорного и интеллектуального) в соответствии с их возрастными и личностными особенностями (ОК-4, ОПК-1, ОПК-3, ПКСПП-1, ПКСПП-2, ПКСПП-5);

– систему знаний об основах здорового образа жизни, его компонентах, освоение здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ) в профессиональной деятельности, мер личной безопасности и безопасности окружающей среды (ОК-11, ОПК-12);

– знание международных и отечественных документов о правах ребенка и правах инвалидов, готовность применять их в профессиональной деятельности (ОПК-11), подготовка документации о ребенке для обсуждения его проблем на ПМПК (ПКСПП-7);

– понимание принципов организации научного исследования, способность поиска новых оптимальных решений профессиональных задач (ОК-9);

– владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, способность работы с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-8), владение методами сбора, обработки данных о состоянии здоровья, индивидуальных особенностях истории развития и заболевания детей с ОВЗ (ОПК-2, ПКСПП-3).

Личностный компонент компетенций включает:

– мотивационно-ценностный компонент – готовность и интерес к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность педагогическим трудом, признание приоритетности субъект-субъектного отношения к педагогической деятельности, понимание ценности здоровья и ответственного отношения к нему;

– социальную ориентацию – осознание индивидом самого себя как частицы социальной общности, осознание своего места и роли в той социальной среде, в которой он находится, готовность к выполнению социальных функций и ролей в профессиональной, социально-культурной сферах (ОПК-8, ОПК-10);

– профессиональную направленность будущего бакалавра, характеризующуюся (по

Л. М. Митиной [5]) отношением его к обучающимся (забота, любовь, содействие развитию личности ребенка и максимальной самоактуализации его индивидуальности), к коллективу (готовность к взаимопониманию, соблюдение принципов профессиональной этики и т. д.); направленностью на себя, связанной с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере профессиональной деятельности дефектолога (ОК-6, ОК-8, ОК-10, ОПК-1, ОПК-10, ПКСПП-1, ПКСПП-6);

– личностные качества: аналитичность, критичность мышления; гибкость внимания; полнота, точность представлений; самоконтроль и самокритичность; стрессоустойчивые качества (физическая тренированность, умение управлять своими эмоциями и поведением), оптимизм, уверенность в себе, ответственность, личный пример формирования культуры здоровья через систему общечеловеческих ценностей и др. (ОК-5, ОК-9, ОПК-12, ПКСПП-6);

– рефлексивный компонент – осознание личностью своего состояния, своих возможностей, оценка своей деятельности, своевременная корректировка своих действий, их совершенствование.

Деятельностный компонент компетенций, включающий систему практических действий бакалавра, представлен тремя группами умений, систематизированных по ведущему признаку деятельности.

Это специальные, общепедагогические и профессиональные умения и навыки. *Специальные умения и навыки* бакалавра обеспечивают выполнение тех или иных видов деятельности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании. Это:

– диагностические умения и навыки: умение проведения дифференциальной диагностики для определения типа отклонений в развитии детей с ОВЗ (ОПК-2);

– способность осуществления психологического обследования детей с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями разного возраста, проведения сбора и первичной обработки результатов и умение формулировать психологическое заключение (ПКСПП-3);

– нормативные умения: сбор и подготовка документации о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме учебного учреждения (ПКСПП-7);

– проектировочные умения: проектирование и организация совместной и индивидуальной деятельности детей с ОВЗ в разных видах: предметной, продуктивной, культурно-диалоговой и др. (ОПК-5, ПКСПП-1);

– коррекционные умения: предупредить возникновение нарушений развития вторичных дефектов;

– социально-адаптационные: способность формировать у детей с ОВЗ (совместно с другими специалистами образовательного учреждения, родителями) видение жизненной перспективы, желание участвовать в социальных проектах и т. д. (ОПК-10, ПКСПП-6).

В структуре деятельностной составляющей компетенций важны также *общепедагогические и профессиональные умения и навыки*, такие как организаторские (ОПК-5, ОПК-6), аналитические (ОК-2, ОПК-2, ОПК-3, ПКСПП-3, ПКСПП-7), проектировочные (ОПК-1, ОПК-4), прогностические (ПКСПП-1), коммуникативные (ОК-5, ОК-8, ОПК-6, ОПК-10, ПКСПП-6), регулировочно-коррекционные (ПКСПП-1, ПКСПП-2), здоровьесберегающие (ОК-10, ОК-11, ОПК-12), оценочные (ПКСПП-3, ПКСПП-7).

Обобщая содержание компонентов компетенций бакалавра психолого-педагогического образования, можно заключить, что только единство когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, их взаимосвязь и взаимодействие будут являться условием успешной

деятельности бакалавра в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционном и инклюзивном образовании.

Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – С. 527.

2. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / Ю. В. Варданян ; под науч. ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд-во МПГУ, 1998. – 180 с.

3. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2010. – 280 с.

4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

5. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://www.mgppu.ru/foreign_affairs/

7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Поступила 07.12.2010 г.

УДК 376.42:613 (045)

ББК 74.3

Л 526

*С. В. Летуновская, Н. Н. Морозова**S. V. Letunovskaja, N. N. Morozova*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

THE BASIC DIRECTIONS OF LEVEL DIAGNOSTICS OF FORMING HEALTHPROTECTING BEHAVIOUR OF PUPILS WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

В статье поднимается проблема здоровья учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, показывается значимость формирования здоровьесберегающего поведения в его сохранении и укреплении.

На основе анализа современных подходов к здоровью и поведению человека выделяются источники функционирования и условия развития здоровьесберегающего поведения, в соответствии с которыми определяются основные направления его диагностики.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающее поведение, персональные ресурсы.

The article deals with the problem of pupils' health of special (correctional) educational institutions of the 8th kind, the importance of formation of healthsaving behaviour in its preservations and strengthening is shown.

On the basis of the analysis of modern approaches to health and behaviour of the person, sources of functioning and development conditions of healthprotecting behaviour are singled out according to which the basic directions of its diagnostics are defined.

Key words: health, health-behaviour, personal resources.

В последние десятилетия в многочисленных исследованиях, государственных документах, научно-популярных и публицистических статьях приводятся цифры ухудшения здоровья населения России. Имеются и работы, показывающие, в частности, что, несмотря на все усилия, здоровье учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида за годы обучения в школе снижается (Н. В. Астафьев, В. И. Михалев, С. М. Чельницкая, А. А. Михеева, С. В. Летуновская, И. Н. Волченкова, О. Г. Косицкая и др.). Соответственно, подчеркивается и необходимость поиска новых, более эффективных подходов к формированию у школьников с интеллектуальной недостаточностью возможностей по сохранению и укреплению здоровья.

В последнее время в различных международных документах [4; 9; 11 и др.], научных

разработках [1; 3; 6 и др.] подчеркивается, что овладение знаниями и умениями в области здоровья часто не приводит к их использованию в жизни. Гораздо более высокие результаты можно получить при формировании у человека поведения, позволяющего сохранять и укреплять свое здоровье. Кроме того, анализ данных по основным причинам ухудшения здоровья и смерти населения во всем мире показывает, что в большей степени они обусловлены неправильным, непродуманным поведением по отношению к нему.

Формирование здоровьесберегающего поведения происходит в ходе социализации. На ход его развития оказывают влияние такие институты общества, как семья, образовательные учреждения, средства массовой информации, государство и ряд служб (здравоохранения, психологической помощи и др.). Проблемы

семей, воспитывающих умственно отсталых детей, сложности восприятия лицами с интеллектуальной недостаточностью государственных документов, сведений, предоставляемых в СМИ, а также недостаточная компетентность различных служб в вопросах своеобразия работы с такой категорией граждан, позволяют говорить о том, что основным источником формирования здоровьесберегающего поведения у такого ребенка становится школа. Соответственно, важнейшей задачей СКОУ VIII вида должно стать развитие у воспитанников здоровьесберегающего поведения. Верные подходы к ее решению в отношении каждого ребенка во многом связаны с правильной диагностикой состояния у него рассматриваемого поведения и отслеживанием его становления в течение всего пребывания в образовательном учреждении. Для выделения основных направлений данной деятельности важно понимать, что представляет собой рассматриваемое поведение, его структуру.

В научных работах по педагогике, психологии, медицине, социологии, философии и экономике, занимающихся различными аспектами здоровьесберегающего поведения, под ним понимается главным образом система действий, направленных на формирование и сохранение здоровья, снижение заболеваемости и увеличение продолжительности жизни [1; 5; 10 и др.]. Анализ исследований социального поведения, а также современных моделей здоровья позволил нам несколько уточнить данное определение. Так, российские исследователи определяют социальное поведение как «особую форму существования активности человека в обществе, социальных группах, направленную на поддержание и развитие этого общества, групп и самой личности» [2, с. 82]. Его структура включает в себя: поведенческий акт, действие, поступок, деяние.

Согласно современной модели здоровья человека оно представляет собой категорию, в значительной степени связанную с благополучием, с состоянием гармонии. При этом выделяют следующие его аспекты: соматическое и физическое, психическое и нравственное.

Достижение благополучия, гармонии именно в этих сферах дает возможность ощущать себя здоровым. Таким образом, под *здоровьесберегающим поведением* мы понимаем акты, действия, поступки и деяния, позволяющие человеку жить в гармонии с собой, с окружающим, не нарушая общечеловеческих норм и правил поведения, полноценно развиваться и функционировать его органам и системам. При выполнении любой деятельности индивид должен отбирать и выполнять те из них, которые бы учитывали необходимость укрепления и сохранения здоровья (либо восстанавливающие его, либо имеющие профилактическую направленность).

Изучение современных научных работ по указанным выше областям знаний позволило также выделить основные источники функционирования и условия развития здоровьесберегающего поведения. Исходя из того, что основным источником поведения являются различные потребности, можно говорить о том, в плане здоровьесберегающего поведения им является наличие желания в его сохранении и укреплении. Здесь нам хотелось бы подчеркнуть разницу в потребностях и мотивах рассматриваемого поведения. Потребность – это состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности. Мотивы – побуждение человека в связи с возникшей нуждой. Связь мотива и потребности заключается в том, что последние реализуются в поведении посредством мотивов. То есть потребность в сохранении и укреплении здоровья реализуется в различных видах деятельности по заботе о здоровье, выбор которых индивид осуществляет под влиянием сформировавшихся мотивов. Потребность в сохранении и укреплении своего здоровья возникает у человека при условии формирования, в процессе социализации, осознания его ценности, адекватных самооценки и неудовлетворенности его состоянием.

Выбор в пользу определенного мотива зависит от имеющихся у личности социальных установок. Специально проведенное исследо-

вание валеустановки, проведенное О. Ю. Малоземовым, показало, что в нее входят интегрирующие структуры психики, которые отвечают за состояние здоровья и предназначены для поддержания внутренней согласованности индивида, гармонизации его отношений с окружающим миром, для обеспечения условий личностного роста [7]. В структурном плане валеустановка идентична структуре аттюда (осознание информации, определенное отношение к ней и намерение поступать тем или иным образом).

Ряд исследований позволяет также говорить о необходимости развития у человека для полноценного функционирования здоровьесберегающего поведения так называемых персональных ресурсов, которые позволяют преодолевать отрицательное воздействие факторов на здоровье. К наиболее значимым из них, как показывают научные разработки, проведенные во многих странах мира, относят общие жизненные навыки («life skills») в области здоровья. Детальный анализ проблемы их формирования у учащихся был проведен ВОЗ и нашел отражение в документе «Навыки, необходимые для здоровья» [9]. В документах ВОЗ они рассматриваются как способности к адаптации и практике безопасного поведения, компетенции, позволяющие людям эффективно решать самые разнообразные проблемы и преодолевать трудности повседневной жизни, что дает возможность сохранять и укреплять здоровье. Практика развития у детей «life skills» в образовательных учреждениях показала, что они влияют на способности и умение молодых людей защитить себя от угрозы собственному здоровью, создать компетенции для положительной поведенческой практики и для формирования здоровых взаимоотношений. Они увязываются с конкретным поведенческим выбором в отношении охраны здоровья, например, отказ от табакокурения, выбор здоровой диеты или информированный выбор в отношении безопасных взаимоотношений [8; 12 и др.]. Установлено, что независимо от того, в какой стране проживает человек, у него важно развитие трех групп жизненных навыков:

коммуникации и межличностного общения, принятия решений и критического мышления, а также навыков самоуправления и решения проблем. При этом каждая группа включает в себя ряд компонентов. В частности, навык коммуникации и межличностного общения состоит из навыков межличностного общения, ведения переговоров / отказа, сопереживания / эмпатии, сотрудничества и коллективной / групповой работы, пропаганды / защиты интересов.

Помимо общих жизненных навыков, для полноценного функционирования здоровьесберегающего поведения ряд исследователей выделяют такие персональные ресурсы, как инструментализм против фатализма, самостоятельность против наученной беспомощности, возможность выстраивать временную жизненную перспективу и др. [Цит. по: 13]

Полноценное развитие рассматриваемого поведения невозможно и без определенных знаний, умений и навыков из области здоровья, путей их приобретения.

Обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что основными направлениями диагностики здоровьесберегающего поведения должны стать:

1. Представленность всех компонентов здоровья (соматическое, физическое, нравственное, психологическое) в образе «здоровый человек».

2. Наличие потребности в сохранении и укреплении здоровья.

3. Ценность здоровья, его направленность.

4. Самооценка здоровья.

5. Удовлетворенность / неудовлетворенность состоянием своего здоровья.

6. Валеустановка.

7. Наличие основных знаний, умений, навыков по сохранению и укреплению здоровья (действия профилактические, восстановительные, вредящие здоровью) и возможность получать новые знания и умения

8. Основные персональные ресурсы: общие жизненные навыки, инструментализм, самостоятельность, возможность выстраивать временную жизненную перспективу и др.

Список использованных источников

1. Абросимова, М. Ю. Состояние здоровья и самосохранительное поведение молодежи: комплексное медико-социальное исследование по материалам Республики Татарстан : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / М. Ю. Абросимова. – Казань, 2005.
2. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Академия, 2009.
3. Журавлева, И. В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен : дис. ... д-ра социол. наук / И. В. Журавлева. – М., 2005.
4. Здоровье молодых людей в определенном контексте. Отдельные важнейшие результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья». Факты и цифры ЕРБ ВОЗ/04/04. [Электронный ресурс]. – Копенгаген, Эдинбург, 2004 (3 июня). – Режим доступа : http://www.euro.who.int/epi/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1.html.
5. Иванова, Л. Ю. Самосохранительное поведение и его гендерные особенности [Электронный ресурс] / Л. Ю. Иванова // Информационно-аналитический портал. – Режим доступа : <http://www.SocPolitika.ru>.
6. Кашуркина, С. С. Самосохранительное поведение детей и молодежи в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук / С. С. Кашуркина. – Казань, 2006.
7. Малоземов, О. Ю. Особенности валеустановок учащихся / О. Ю. Малоземов // Социологические исследования. – 2005. – № 11. – С. 110–114.
8. Мангрулкар, Л. Подход на основе жизненных навыков к здоровому развитию детей и подростков / Л. Мангрулкар, Ч. Винс-Витман, М. Познер. – Вашингтон : Панамериканская организация здравоохранения, 2001.
9. Навыки, необходимые для здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения. Информационные серии по школьному здравоохранению (документ 9) [Электронный ресурс]. – Алматы, 2003 // Режим доступа : http://www.who.int/school_youth_health/media/sch_skills4health_russian.pdf
10. Назарова, И. Б. Здоровье и самосохранительное поведение занятого населения в России : дис. ... д-ра эконом. наук / И. Б. Назарова. – М., 2007.
11. Программа укрепления здоровья детей CINDI – Children – Россия «Изучение распространенности поведенческих факторов риска среди школьников, существующей практики и потребностей в области укрепления здоровья и социальной безопасности» [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://cindi.gnicpm.ru/children.htm>.
12. Хабли, Дж. Образование в области здоровья на основе навыков в школе в развивающихся странах : обзор литературы [Электронный ресурс]. – Лидс, 2008 // Режим доступа : <http://www.hubleyley.co.uk>.
13. Штайнкамп, О. Смерть, болезнь и социальное неравенство [Электронный ресурс] / О. Штайнкамп // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. II. – Вып.1 // Режим доступа : <http://www.jourssa.ru/1999/1999.html>.

Поступила 03.12.2010 г.

УДК 376

ББК 74.3

П 196

*М. В. Пастухова**M. V. Pastukhova***ПРОБЛЕМА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ
К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ АНОМАЛЬНОГО РЕБЕНКА****THE PROBLEM OF DEONTOLOGICAL PREPAREDNESS OF SPECIALISTS
FOR THE WORK WITH THE FAMILY OF AN ANOMALOUS CHILD**

Статья посвящена вопросам соблюдения деонтологических норм при взаимодействии специалистов с семьей ребенка, имеющего проблемы в развитии. Приводятся данные, позволяющие говорить об увеличении детей с различной патологией, а, следовательно, и о росте числа родителей, обращающихся за помощью. Представлены взгляды ученых на предмет деонтологии в сфере специального образования, а также разработана схема, отражающая последствия отсутствия деонтологической готовности специалиста к работе с семьей особого ребенка.

Ключевые слова: дети с отклонениями в развитии, родители, деонтологическая готовность к профессиональной деятельности, работа с семьей, принцип соблюдения этики.

The article is devoted to the questions of observance of deontological rules in cooperation of specialists with the family of a child who has problems of development. The data, allowing to speak about the increase of the children with different deviations and, consequently, about the increase of number of parents who ask for help, is cited here. Views of scientists on the subject of deontological ethics in the sphere of special education are given. The scheme, which shows consequences of the absence of deontological preparedness of a specialist for the work with the family of a special child, is developed.

Key words: children with deviations in development, parents, deontological preparedness for professional activity, work with the family, principle of observance of the rules of ethics.

В современном обществе увеличивается количество детей с различными нарушениями психического и физического развития. Согласно данным ВОЗ, «только 20 % <...> детей условно являются здоровыми, остальные или <...> по своему психофизиологическому состоянию занимают граничное положение между здоровьем и болезнью, или страдают нарушениями психического развития, или больны. Общая частота психических расстройств у детей в развитых странах составляет 10 %, в развивающихся странах – около 15 %, в России – более 15 % [Цит. по: 1, с. 48]. По словам С. Д. Забрамной, И. Ю. Левченко, наблюдения специалистов показывают, что у 12–19 % детей дошкольного возраста диагностируются выраженные формы психических расстройств, 30–40 % составляют группу риска по развитию психических нарушений. Кроме того, в

дошкольном возрасте 25 % детей, а по некоторым данным 30–45 %, требуют организации специальных условий обучения и воспитания. Среди учащихся 20–30 % детей нуждается в специальной психолого-педагогической помощи, а свыше 60 % относятся к так называемой группе риска. Рост заболеваемости среди детей обуславливает нарастание инвалидизации детского населения [3, с. 19–20]. Таким образом, растет число родителей, дети которых нуждаются в квалифицированной психолого-медико-педагогической помощи и поддержке.

При этом в ряде случаев высокий образовательный уровень и значительный профессиональный опыт специалиста, взаимодействующего с ребенком и его семьей, не всегда является свидетельством его деонтологической компетентности, а иногда может наблюдаться и полное несоответствие обозначенных

категорий, что позволяет говорить о деонтологической готовности специалиста, работающего с особым ребенком и его родителями, как об особой проблеме.

Важно подчеркнуть, что В. М. Бехтерев, А. Р. Маллер, О. Н. Ертанова и другие ученые «считают одной из важнейших проблему культуры терминологии и обиходного языка специалистов, работающих с семьями аномальных детей» (И. М. Карташова) [4, с. 114].

Известно, «... что возможности глубоко отсталого ребенка крайне невелики, его продвижение, по крайней мере, на первых этапах обучения, практически незаметно...» (А. Р. Маллер) [5, с. 89], однако «... чтобы снизить состояние тревожности родителей, <...> необходимо предложить информацию о возможности улучшения состояния ребенка, а также те способы и условия, которые позволяют достичь в развитии ребенка положительных результатов». В беседах с родителями нужно подчеркивать, что необучаемых детей нет, однако, необходима длительная и квалифицированная помощь разных специалистов (И. М. Карташова) [4, с. 115].

А. Р. Маллер пишет: «Перефразируя выражение крупнейшего русского психоневролога и психофизиолога В. М. Бехтерева: “Если больному после беседы с врачом не становится легче – это не врач”, мы можем сказать, что если мать ребенка после беседы с педагогом-дефектологом уходит подавленной, убитой, не видящей никаких возможностей для продвижения в развитии своего ребенка, то это не педагог» [5, с. 89].

В связи с этим встает вопрос о развитии деонтологической готовности специалистов к работе с семьей ребенка с нарушенным развитием.

Проблема деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога в целом рассматривается И. А. Филатовой. При этом данным автором деонтология специального образования понимается как наука о должном профессиональном поведении специального педагога [6, с. 90], а «деонтологичность профессионального поведения специального педагога проявляется в педагогической деятельности, имеющей коррекционную направленность, и определяется

личностью педагога, которая <...> может быть интерпретирована через систему определенных ценностных качеств, среди которых <...> профессионализм, моральность и милосердие являются системообразующими качествами <...>. Специфика личности специального педагога заключается в социокультурном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья и / или особыми образовательными потребностями, в коррекционном характере педагогической деятельности» [6, с. 91] и, что важно в контексте рассматриваемого нами вопроса, «*во взаимоотношениях с воспитанниками*» и «*с их близким окружением*» [6, с. 91], а также с коллегами, другими специалистами и с самим собой [Там же].

Таким образом, проблему деонтологической готовности специалистов к работе с семьей ребенка с нарушенным развитием невозможно рассматривать отдельно от проблемы деонтологической готовности профессионала к деятельности в целом. В то же время важно подчеркнуть, что нельзя рассматривать вопросы деонтологии в деятельности соответствующих субъектов коррекционно-лечебно-образовательно-воспитательно-развивающего процесса без учета деонтологичности их взаимодействия с семьей аномального ребенка.

Особое значение при этом имеет *принцип соблюдения этики*, сформулированный среди профессиональных принципов деятельности олигофренопедагога И. М. Яковлевой, «который реализуется в уважительном отношении к человеку с интеллектуальными нарушениями независимо от степени снижения интеллекта и возможности выразить свои потребности; неразглашении конфиденциальной информации, корректном использовании специальной терминологии в присутствии *человека* с нарушением в развитии *и его близких* и т. п.» [7, с. 23].

Важно подчеркнуть, что М. Е. Орешкина среди деонтологических составляющих профессиональной деятельности логопеда указывает и на «сформированность деонтологических позиций по отношению *к ребенку* с нарушением речи», а также «... по отношению *к родителям* ребенка с нарушением речи» [Цит. по: 6, с. 93].

А. Р. Малер указывает на то, что «первое правило, которому должен следовать учитель, – *не оскорблять родительских чувств*» [5, с. 90], а также, что недопустимо «когда родителям говорят “в лицо” о бесперспективности ребенка» [Там же].

Стресс, полученный в результате неудачного общения со специалистом, работающим с ребенком, может рассматриваться и как собственно психологическая травма родителей (психотравмирующая ситуация), и как база для формирования неправильного семейного воспитания ребенка, что является особой проблемой, так как, по словам Л. С. Выготского, «...последствия неправильного воспитания гораздо более искажают действительные возможности развития отсталого ребенка, чем нормального ...» [2, с. 209].

Данная точка зрения наглядно представлена на рис 1.

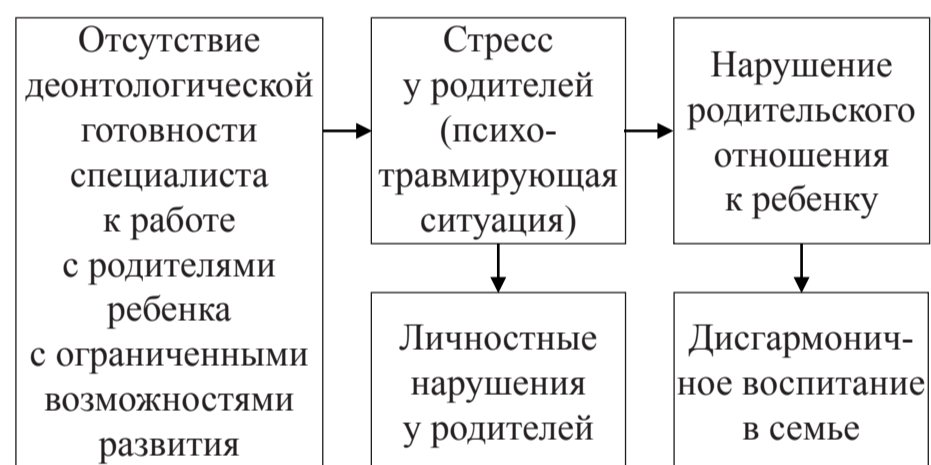


Рис. 1. Последствия отсутствия деонтологической готовности специалиста к работе с семьей особого ребенка

Таким образом, в настоящее время актуально заниматься вопросами формирования деонтологической готовности к работе с семьей ребенка с нарушенным развитием как среди будущих, так и среди работающих специалистов, так как современной наукой и

практикой семья аномального ребенка рассматривается как ключевое звено в коррекционном, развивающем и реабилитационном процессах.

Список использованных источников

1. Ветрила, Т. Г. Медико-психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушением психического развития / Т. Г. Ветрила // Медицинская психология. – Т. 4. – № 1 (13). – 2009. – С. 48–51.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 368 с.
3. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М. : В. Секачев, 2007. – 128 с.
4. Карташова, И. М. Этические нормы общения специалистов с семьей ребенка с нарушениями умственного развития / И. М. Карташова // Механизмы адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы науч.-практ. конф. / отв. ред. М. В. Воронцова. – Таганрог, 2010. – С. 114–116.
5. Маллер, А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида (некоторые вопросы педагогической этики) / А. Р. Маллер // Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие : хрестоматия. – СПб. : Речь, 2007. – С. 87–92.
6. Филатова, И. А. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога / И. А. Филатова // Специальное образование. – № 4. – 2009. – С. 89–97.
7. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Яковлева ; Московск. гос. пед. ун-т. – М., 2010. – 45 с.

Поступила 30.11.2010 г.

УДК 101.1 : 316 : 001.102

ББК 87.6

А 379

Ф. А. Айзатов**F. A. Auzyatov**

**РАЗНООБРАЗИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СОСТОЯНИЙ
(ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

**DIVERSITY OF INFORMATION STATES
(THE PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS)**

В статье рассмотрено объединение атрибутивного и функционального подходов и показано, что информационное пространство характеризует связка понятий «данные» – «информация» – «знания». Информационные процессы представляют собой иерархическую структуру, которая определяется теориями и подходами, базирующимися на понятиях названных аспектов и классифицируемыми в зависимости от логико-методологических функций.

Ключевые слова: информация, данные, знания, атрибутивный, функциональный, структурный, теория систем, разнообразие, упорядоченность, организация, устойчивость.

The association of attributive and functional approaches is considered in the article. The information field is characterized by the sheaf of concepts: the data – the information – the knowledge. Information processes represent the hierarchical structure which is defined by the theories and the approaches based on concepts of the mentioned aspects and classified according to the logical and methodological functions.

Key words: information, data, knowledge, attributive, functional, structural, theory of systems, variety, orderliness, organization, stability.

Основоположником теории разнообразия является У. Эшби, который считал, что природа информации заключается в разнообразии. Методологическая эффективность этой концепции, по мнению ученого, состоит в следующем. Первое: она дает возможность прийти к тем же результатам в построении той или иной теории, которые достигаются исходя из каких-либо других соображений (позволяя интерпретировать на единой основе различные теории и концепции информации). Второе: она открывает возможность бесконечного развития теорий информации и их приложений, прогноза возникновения новых теорий и новых применений. Третье: она прослеживает связь информации с отражением и рядом других категорий диалектики (Цит. по: 7, с. 23–36). А. Н. Колмогоров отмечает, что в статистической теории информация рассматривалась как снятая,

устраняемая неопределенность. В теории информации понятие «неопределенность» считалось, во-первых, интуитивным, во-вторых, связанным с процессами выбора, в-третьих, имеющим более широкое понимание, чем вероятность (это диктуется появлением невероятностных подходов). Следовательно, как отмечал У. Р. Эшби, теория разнообразия по-иному рассматривает множества с разнообразием и множества с вероятностью, которые в данной теории имели эквивалентные свойства.

Данная теория стоит особняком в ряду других теорий информации, хотя она и была отнесена к качественным аспектам. Учитывая понятия функционального подхода в структуре информатики, необходимо отметить, что категории «множество» и «разнообразие» взаимодействуют с термином «система». У. Р. Эшби была проведена аналогия между «разнообразием»

и «избыточностью», причем последняя характеризовалась ограничением разнообразия. Отсюда вытекает взаимосвязь понятий количественных и качественных аспектов атрибутивного подхода. С учетом этой взаимосвязи в функциональном подходе теории информации два множества обладают комбинаторным разнообразием, которое обусловлено рядом причин. Первая связана с тем, что количество входящих элементов множества обладает определенным состоянием, вторая – с обладанием фиксированным количеством элементов, третья – с выделением элемента в множестве, находящегося в нем в определенном состоянии. Основанием количества информации в топологическом подходе является различие. Оно связано с выделением в структуре теории информации понятия «граф». Это приводит к различиям в определении данного понятия по его геометрии, возникающим в вершинах графов, по степеням, по ориентации ребер [1, с. 16–20]. В данном подходе можно провести параллель между понятиями «различие» и «управление», «коммуникация», что связано с их определениями.

В работах А. Н. Колмогорова ничего не было сказано о взаимосвязи понятий атрибутивного и функционального подходов, что свидетельствует о рассмотрении категории «алгоритм» только с количественной стороны, игнорируя при этом его качественную природу. Понятие «алгоритм» в функциональном подходе связано с термином «логическая вероятность» (смысловая, содержательная), а в атрибутивном – с понятием «вероятность». Идея разнообразия предложена Ю. А. Шрейдером и ярко выражена в модели теории семантической информации. Он предложил количество семантической информации определять как степень изменения тезауруса (запаса знаний) под воздействием изменения текста. Сам тезаурус обладает определенным смысловым, содержательным разнообразием, которое увеличивается при его изменении. Прагматические подходы, предложенные ранее, определяли информацию, с одной стороны, как разнообразие, а с другой – как тождество, однообразие. Но при таком подходе игнорировалась ценность информации. Взаимосвязь понятий

«разнообразие» и «структура» прослеживается в определении информационных объектов изучения, а именно в том, что любой объект наряду с отличием имеет тождество.

Ю. А. Шрейдер рассматривал модель простого формализованного языка, включающего конечное число имен индивидов (единичные предметы) и конечное число предикатов (логические сказуемые). В этом языке выделялись определенные сложные предложения, которые назывались описаниями состояния (Z) и сопоставлялись некоторому положительному числу (априорная вероятность $m(Z)$) – так называемой мере. Вероятностный смысл меры описания состояния позволял пользоваться результатами индуктивной вероятности. Анализируя эту схему, можно вывести взаимосвязь понятий семантического и функционального подходов с состоянием систем. В данной концепции не уделялось внимания понятиям функционального подхода [Цит. по: 3, с. 68–70].

Теоретически осмысливала проблему информации, ее содержательного аспекта теория, построенная на простейшем определении информации через «функцию меры» (мера содержания). При этом выделялось понятие «мера информации» (inf) – отрицательный логарифм меры содержания. В данной концепции можно понятия количественного аспекта атрибутивного подхода («мера содержания») и качественного аспекта функционального подхода можно объединить через понятие «ценность». Информация в качественном аспекте не связывала понятие «ценность» с понятиями «управление» и «коммуникация». Эта связь вытекает из выделения информационного аспекта как информационной функции в теории информации.

Попытка объединения семантического и синтаксического аспекта информации была предпринята Е. К. Войшвилло. Он ввел понятие «истинность проблемы», которое определялось как величина, доказательством или допущением истинности суждения уменьшающая энтропию проблемы. Анализируя данную теорию, можно отметить, что в ней был сделан акцент на взаимосвязи понятий атрибутивного и функционального аспектов. Фактически

все понятия семантического подхода взаимосвязаны с понятиями функционального аспекта. Качественные подходы Ю. А. Шрейдера и Е. К. Войшвилло являются более перспективными, поскольку используют богатейший формализованный язык и выходят за пределы измерения предметного значения знаковых выражений. Но все же они игнорируют либо количественную, либо качественную сторону атрибутивного подхода. Изучая исходные понятия теории информации, можно прийти к выводу, что термин «тезаурус» рассматривается как имеющий иерархичную структуру, состоящую из элементарных понятий, образующих треуголы атрибутивных и функциональных аспектов информационной природы: а) данные – информация – знание, б) информация – цель – информация. Рассматривая первый треугол понятий, нетрудно установить взаимосвязь между информацией и знанием, которые являются производными от понятия «данные», составляющего их фундамент.

Итак, с одной стороны, качественный аспект к природе информации затрагивает направление, которое тесно связано со статистической теорией, с другой – направление, связанное с дисциплиной, занимающейся изучением информации как таковой, следовательно, объекта, лишенного конкретного содержания, и использующей алгебраические идеи комбинаторного, топологического, динамического, алгоритмического характера [4, с. 48–56].

К. Поппер сделал акцент на математике информационного пространства, которая характеризовалась тем, что несмотря на то, что для ее объективизации требуется логарифмическая матрица, эта математика достаточно проста и носит описательный характер. Следовательно, по утверждению К. Поппера, в информационном пространстве не существует объективных мер, в нем присутствуют только отношения; в нем нет нуля (начала координат), т. е. важную роль играет ранжирование. Отсюда следует, что математика информационного пространства стоит ближе к классической греческой науке, нежели к современной. Переход от информационного пространства к физическому осуществляется с помощью математических преобразований.

Системно-организационный подход предполагает рассмотрение сложной организации взаимодействующих уровней, объединяемых совокупностью как «горизонтальных», так и «вертикальных» связей. Взаимосвязь категорий «организация» функционального подхода и «энтропия» атрибутивного подхода проявляется в том, что в их определении фигурирует понятие «степень организации». Это связано с тем, что существуют формулы измерения степени организации, которые понятие «самоорганизация организованности» рассматривают как естественно-научное выражение процесса самодвижения материи, возникающего за счет согласованного функционирования внутренних связей и внешней среды. М. Е. Валентиновичи определяет понятие «организация» как состоящее из нескольких членов. Первый член представляет собой разнообразие элементов, второй – разнообразие связей, третий – разнообразие отношений порядка, четвертый – другой класс отношений (топологических, функциональных и т. д.). На первый план в теории информации выступала количественная сторона понятий и игнорировалась качественная. В определении понятия «организация» помимо количественных методов выделяются и качественные (например, семиотический критерий, который состоит из семантического, прагматического и синтаксического). Итак, исходя из вышесказанного, можно отметить, что в информационных процессах присутствуют все четыре члена, которые характеризуют понятие «организация».

Под системой нужно понимать организованное множество, образующее целостное единство. Система отличается от организации своей ограниченностью от окружающей среды; то есть критерием в данном случае выступает различие организации системы и внешней среды, Эволюция понятия «система» включает несколько этапов. Первый связан с классической механикой, рассматривающей механические системы, основывающиеся на понятии «энтропия», второй – со статистической физикой, где энтропия рассматривается как термодинамическая величина, третий – с теорией информации в информатике, которая объединяет как открытые, так и закрытые системы.

Основу этих систем составляют понятия атрибутивного и функционального подходов.

В. Н. Садовский рассматривал понятие системы как основанное на трех совокупностях. Первая представляет собой идею совокупности, которая находится во взаимодействии с окружающей средой. Вторая – идею совокупности, образованной из подсистем, находящихся во взаимодействии, причем эта взаимосвязь обеспечивает системе некоторую внутреннюю связь; третья – идею совокупности, испытывающей более или менее глубокие изменения во времени и сохраняющей при этом некоторое постоянство. Необходимо отметить взаимосвязь понятия «система» с понятием атрибутивного подхода «определенность» [Цит. по: 6, с. 45–47]. Это вытекает из трактовки системы как единого целого, которое можно определенным способом расчленить на элементы. Понятие «система» характеризуется с различных позиций. Первая состоит в том, что имеется класс множества, называемого членениями системы. Вторая предполагает наличие класса парных соответствий между этими членениями, каждое из которых определяют типы объектов в естествознании. Данные системы основаны на принципе, который состоит в том, что элементы системы находятся в необходимой устойчивой взаимосвязи и отражают свойства и отношения данного объекта. А. И. Уемов отмечал, что эти системы представляют собой целостные образования, расчлененные на определенные элементы [6, с. 156–160].

Итак, информационные неживые системы рассматриваются в синтезе двух аспектов: первый – атрибутивный, абсолютизирующий роль техники в обществе, второй – функциональный, отдающий приоритет человеческому фактору. Информационные процессы представляют собой иерархическую структуру, которая определяется теориями и подходами, базирующимися на понятиях названных аспектов и классифицируемыми в зависимости от логико-методологических функций.

Информационные методы способствуют разрешению группы проблем, связанных с прогнозированием информационных процессов в обществе. Данные методы построены на различных теориях (теории систем, алгоритмов и др.). Социальная информация в рамках теории информации рассматривается, во-первых, как свойство-характеристика, во-вторых, как исходное понятие теории. Введение понятия «состояние» как информационной категории помогает сблизить атрибутивный и функциональный подходы. Категория «состояние» образует систему понятий («субстрат», «структура», «организация», «энтропия», «развитие», «ценность», «время», «адрес», «функция», «язык» и др.). Их объединение в рамках технократическо-атрибутивного и гуманистическо-функционального информационных подходов «размывает» границы между гуманитарным и естественно-научным знанием.

Список использованных источников

1. Вейль, Г. Математический способ мышления. Топология и абстрактная алгебра как два способа понимания в математике / Г. Вейль // Математическое мышление. – М., 1989. – С. 6–24.
2. Злочевский, С. Е. Информация в научных исследованиях / С. Е. Злочевский. – Киев : Наук. думка, 1969. – 348 с.
3. Котов, В. Е. Сети Петри / В. Е. Котов. – М. : Наука, 1984. – 160 с.
4. Криницкий, Н. А. Автоматизированные системы / П. А. Криницкий, Г. А. Миронов, Г. Д. Фролов. – М. : Наука, 1978. – 155 с.
5. Семенюк, Э. П. Теория научной информации и вопросы классификации наук / Э. П. Семенюк // Науч.-техн. информ. – 1967. – № 2. – С. 43–58.
6. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.
7. Украинцев, Б. С. Отображение в неживой природе / Б. С. Украинцев. – М. : Наука, 1969. – 250 с.

Поступила 20.10.2010 г.

УДК 111
ББК 87.21
Г 127

А. А. Гагаев
А. А. Гагаев

СУБСТРАТНЫЙ ПОДХОД В НАУКЕ

THE SUBSTRATE APPROACH IN A SCIENCE

В статье рассматривается субстратное метафизическое основание и понимание физической картины мира, а феноменологическая, атрибутивная, функциональная и структурная рефлексии синтезируются в общем их объектов, или субстратной рефлексии, исходящей из вводимого метафизически-научного понятия субстрата. Субстрат трактуется не в смысле Аристотеля, не вещественно, а как особенная модель континуальной идеально-материальной среды, отличной от вещества, обладающей определенными параметрами, не совпадающими с параметрами моделируемого на основе субстрата вещества.

Ключевые слова: субстрат, детерминизм, геометрии кватернионов, вещество, эфир, вакуум, качество, эволюция, рефлексия.

The substance of the metaphysical basis as understanding of a physical picture of the world is considered in this article. The substratum is treated not as substance but as especial model of the ideal-material sphere, possessing in certain parameters.

Key words: substratum, determinism, substance, vacuum, quality, evolution, reflection.

В естествознании основания субстратного подхода используются в традиции становящейся постнеклассической науки (Г. Вейль) и эфиродинамики, традиции построений упругих моделей физического вакуума и квантовой механики, также имеющих постнеклассический характер, в моделях вселенной (А. Н. Арлычев). Не только Г. Башляр, но и другие видные философы науки обращаются к использованию оснований субстратного подхода в естественнонаучном и техническом познании, гуманитарных науках.

1. Так, в области математической физики Г. Вейль отмечает, что в квантовой механике каждая группа вещей требует своей, создаваемой на собственной основе системы чисел, которые, таким образом, производны от топологической формы онтологии, из которой выводится алгебраическая структура, а не наоборот. В этом смысле современная наука возвращается к точке зрения науки древнегреческой [2, с. 30, 34]. С позиций субстратного подхода (невозможности устранения экзистенциальных параметров, субстратных ограничений на понимание оснований

математики в связи с процедурами их формализации и др.) Г. Вейль осуществляет критику теории типов Б. Рассела, анализирует проблему антиномий.

В. А. Ацюковский, исходя из статистики опытов по обнаружению эфирного ветра, развертывает концепцию эфира как газа – эфиродинамику [1]. Эфир моделируется как газ, имеющий определенные параметры (плотность, давление, температура и пр., первичный элемент – амер с его параметрами). В рамках этой концепции проводится критика противоречий и постулативного подхода в общей (ОТО) и специальной (СТО) теории относительности и квантовой механике; моделируются гравитация, Вселенная и её эволюция, демонстрируется практическая работа эфиродинамики в конкретных расчетах.

В. П. Дмитриев создает вариант квантовой стохастической механики, опираясь на механизм нетраекторного движения микрочастиц, основу которого образует представление о физическом вакууме как твердой упругой среде и об элементарной частице вещества как сингулярности этой среды [3].

Квантовая механика строится как теория немарковского случайного процесса с памятью. Роль закона эволюции в этой теории играет уравнение Шредингера, а памяти – фаза волновой функции. Закон эволюции в этом случае включает в себя закон эволюции марковского процесса (особенного субстрата) и дополнительную информацию, относящуюся к предыдущему по отношению к моменту времени состоянию случайного процесса (это и есть память, или последствие случайного процесса) [3, с. 3–5]. Следовательно, эволюция особенного субстрата в немарковском случайном процессе определяется взаимосогласованием двух его характеристик – функции плотности (вероятности) $P(x, t)$ и памяти $V(x, t)$ или конструктивного общего нетраекторного характера взаимодействия физических траекторий марковских процессов.

В. П. Дмитриев, используя аппарат диффузионного немарковского случайного процесса, осуществляет моделирование феноменологических моделей динамических диффузионных процессов; устанавливает безвихревой характер уравнения Э. Шредингера, которое соответствует безвихревому варианту специального типа немарковского динамического диффузионного случайного процесса [Там же, с. 15]; строит квазигидродинамическую модель интерференции микрочастицы; рассматривает систему соотношения неопределенностей в стохастической механике, явление туннелирования микрочастицы; создает упругую модель вещества, основываясь на вводимых им понятиях точечной дилатации, центров точечного кручения упругой среды; анализирует последствие (детерминизм) в квантовой механике, модели вещества в целом; осуществляет критику противоречий квантовой механики как противоречий ее функционального языка.

Вещество моделируется В. П. Дмитриевым на базе общего флуктуационно-диффузионного фактора, не зависящего от динамических свойств конкретных систем и имеющего характер континуальной среды (идеальный фактор) относительно механической матрицы, на которой оно образовано [Там же, с. 28–50]. Единицы этого фактора – флюиды точечной дилатации, в процессе своего движения,

взаимодействия представляемые как броуновские частицы, содержат как нераздельное целое флуктуационно-диффузионный и диссипативный факторы, во взаимодействии которых и организуется целостная эволюция марковских процессов как немарковского случайного процесса с памятью [Там же, с. 24, 50].

В этой целостной эволюции ряда субстратов, или физических траекторий марковских процессов, формируется одновременная реализация всей совокупности взаимосвязанных математических (идеальных) траекторий, соответствующих интегральному уравнению эволюции. Это логика движения, отличная от логики движения частного и не сводимая к нему [Там же, с. 23]. Следовательно, в интегральном уравнении эволюции оптимизируются во взаимодействии марковских и немарковского процесса с памятью нелокальность и локальность движения на субмикроскопическом, микроскопическом и макроуровнях вещества. В этой модели законосообразности синтезируются линейная законосообразность, различные модели вероятности, модель закона И. Пригожина, марковские процессы.

Субстратные понятия, к примеру, моделирующие сущее, – суть инерция, электромагнитная индукция, энергия, принцип относительности вообще, общее как единичный признак сходства, тождества, целенаправленности, цикличности и опосредования функциональных связей в системе равновесия; спецификация материальных точек по качеству – заряд, инерциальное тело, электромагнитное поле, слабое поле и т. п.; качественная специфика размерностей – скаляры и вектора и т. п.; динамика материальной точки как индивидуальной траектории – система координат, система отсчета; предельные идеализации как нулевые отметки, позволяющие вводить количественное специфицирование – абсолютно твердое тело, константы вообще и т. п. и на этой основе: отождествление – различие, телеология, цикличность, схема равновесия – неравновесия и его взаимодействия с частными процессами; моделирование качественного сравнения случайных событий по их большей или меньшей вероятности; моделирование законов эволюции целого и частей в нем; модель естественной классификации.

Системе субстратных терминов коррелируют термины феноменологии, атрибутивной рефлексии, функциональной рефлексии – математики и логик, структурной рефлексии, осуществляя их взаимодействие. Так, в модели субстратов и их иерархий моделируется генез вещества и его последующая эволюция, а уже на этой основе – модель и статика, динамика Вселенной: 1) электромагнитное и слабое взаимодействие (электроны и позитроны, и нейтрино и антинейтрино); 2) вакуум как минимальная возбужденность этих полей и их виртуальных единиц; 3) кварковая реальность; 4) актуальное вещество – частицы и античастицы; 5.1) образование атомных ядер и их распад вследствие перегруппировки кварков и возникновение гравитационного поля, сильного взаимодействия; 5.2) плазма особого рода – предпосылки к возникновению квазаров; 5.3) собственно квазары как субъекты рождения вещества; 5.4) длительно существующие ядра, вступающие в контакт с материей или веществом, находящимся вне квазара; 5.5) возникновение зарядовой асимметрии и самоорганизация вещества за пределами квазаров, образование атомов, молекул.

Это моделирование, исходящее из всех наблюдаемых фактов, а не из некоторых, как имеет место в функциональной рефлексии и логико-математическом моделировании, например, в случае Вселенной, основанном прежде всего на интерпретации красного смещения в доплеровском объяснении, хотя возможны его различные интерпретации. Теория расширяющейся Вселенной и большого взрыва, реально мало обоснованы и суть чистые математические количественные абстракции конструктивного характера на основе произвольно используемого эмпирического материала [А. Н. Арлычев: 3, с. 160–172].

Таким образом, В. А. Ацюковским и В. П. Дмитриевым, А. Н. Арлычевым, во-первых, создается определенное субстратное метафизическое основание и понимание физической картины мира, во-вторых, проводится критика функциональной, структурной картины мира с позиций субстратного подхода, в котором функциональные образы материи и вселенной не отбрасываются (сохраняются системы уравнений, аппарат), а феномено-

логическая, атрибутивная, функциональная и структурная рефлексии синтезируются в общем их объектов, или субстратной рефлексии, исходящей из вводимого метафизически-научного понятия субстрата или общего классов научных теорий. Субстрат трактуется не в смысле Аристотеля, не вещественно, а как особенная модель континуальной идеально-материальной среды, отличной от вещества, обладающей определенными параметрами, не совпадающими с параметрами моделируемого на основе субстрата вещества [3, с. 50]. Существенным свойством субстрата является нераздельное единство в нем флуктуационно-диффузионного и диссипативного факторов, инвариантного фактора (электромагнитного и слабого взаимодействия), что и делает его формой целостности и единства разнородных по своей вероятности марковских процессов. Вещество не складывается из первичных «кирпичиков», а конструктивно моделируется, исходя из конструктивной онтологии.

Субстрат как общее, включающее единичный признак сходства, единичный признак тождества, единичный признак целесообразности, единичную форму цикла, единичную схему связи циклов и форм функциональных зависимостей в единичном признаке сходства содержит определенность пространства-времени (пространственно-временная причинно-следственная связь, причинно-следственная связь, общие и частные функциональные зависимости в единстве), геометрии, энергии, информации, движения-самоактивности.

Пересматривается само понятие онтологии. Оно трактуется не статически, а динамически: это схемы процессов локальности-нелокальности, марковости-немарковости, детерминированности-недетерминированности, случайности, различимости и неразличимости объектов одного и разного рода (с разной логикой вероятности, марковских и немарковских и т. п.). Кроме того, в данное понятие, как мы видим, введены схемы мышления метафизического и языкового характера, абстрактного типа языка описания физического вакуума, эфира.

Названными авторами осуществляется критика языка квантовой механики, ОТО и СТО. Например, категориальный дуализм «волна-частица» отражает не структуру явления,

а, с одной стороны, соответствующие экспериментальные образы (дифракция частиц, эффект Комптона), с другой – методы решения теоретических уравнений (метод Фурье и др.). При этом вырабатывается определенный онтологический субстратный язык квантовой механики, ОТО, СТО, который обладает преимуществом перед функциональным языком современной науки – целостностью и единством в описании, в том числе и разнородных объектов, потенциалом взаимосогласования разнородных процессов, чего структурно-функциональные языки достичь в принципе не могут [3, с. 38].

Очевидно, что философское осмысление подобных процессов возможно лишь при анализе их категориального субстрата, каковым предстает теория общего в объектах одного и разного рода сразу в конкретно-научном, как у В. А. Ацюковского, В. П. Дмитриева, А. Н. Арлычева, А. А. Румянцева, Б. Н. Чичерина, Н. Я. Данилевского, Г. Башляра, и в общефилософском смысле (общее физически разнородных процессов, объектов эволюции).

2. Интеллектуальная история Т. Парсонса (теория социологии действия).

Т. Парсонс в рамках интеллектуальной истории, стремясь создать макросоциологическую теорию социального действия, социальных систем, отмечает порочность социологических исследований, основанных на принципах методологического индивидуализма, атомизма, идеализма, узкого эмпиризма в силу отсутствия в таких подходах абстракции целостности и возможности системной интерпретации ситуаций и фактов социальной жизни.

Т. Парсонс полагает, что необходимо создание относительно целостной социологической теории действия как основания социальной теории социальных систем вообще. Создание такой теории возможно на основе интеллектуального синтеза: а) коллективистской социологии солидарности и принципа методологического коллективизма Э. Дюркгейма; б) ценностного подхода к норматике и форме выведения экономических детерминант из формы ценностей, ценностного отношения, оценивания М. Вебера; в) антропологического подхода и принципа реальности социальных

взаимосвязей З. Фрейда; г) принцип равновесия общества на рационально-иррациональной основе, борьбы и процедур смены элит, отвлекаясь от моральных принципов В. Парето; д) принципа экономического детерминизма в системе социокультурного контроля, принципа оптимизации в ВВП долей процента, ренты, зарплаты, предпринимательского дохода и меры госрегулирования с позиций социальных ценностей экономических процессов К. Маркса.

Эта критика Т. Парсонса относится к праву, принципу законности. Право и законность имеют место, если законы соответствуют архетипическим ценностям и структуре личности, а социальные системы на этой основе изоморфны ценностям и личностям. Если этого не наблюдается, то законность и право суть БЕЗЗАКОНИЯ в положительной форме; нет социального порядка.

Ценностное отношение задает основания нормативного социального порядка, его равновесие, изменение, сохранение, парирование напряжений. Ценностное отношение содержит формы когнитивной ориентации, моральной ориентации, катектической ориентации (удовольствие-неудовольствие), коллективно-индивидуалистической ориентации, оценочной ориентации (смысл и значение и на этой основе выбор альтернатив организаций и действия) [4, с. 79–85].

Список использованных источников

1. Burdeau Georges, *Traité de Science Politique*, tome IV, LGDJ, P. 40.
2. CDL(1998)007f-restr, 17 février 1998 «Observation sur les conséquences juridiques qu'entraîne pour les Etats, la double ratification de la Convention européenne des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales de la Couùunauté des Etats indépendants».
3. CDL-DI(1998)003add, 03.06.1998, Commission de Venise pour la démocratie par le droit, Rapport sur les fondements juridiques de la politique étrangère: addendum.
4. Charles Rousseau, *Chronique des faits internationaux*, RGDIP 1959. P. 522.
5. Maziau N., *Cinq ans après, le Traité de Dayton-Paris à la croisée des chemins : succès incertain et constat d'échec*, *Annuaire français de droit international*, 1999. P. 186, 187. 190-191,195.

Поступила 20.10.2010 г.

УДК 34.01 : 1

ББК 87

Д 692

А. М. Дорожкин

A. M. Dorozhkin

О СМЫСЛЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ABOUT SENSE OF MODERNIZATION OF EDUCATION

В статье подвергаются критике отдельные тенденции модернизации современного российского образования, в первую очередь тестирование, которое, по мнению автора, уничтожает у школьников навыки нестандартного мышления и творчества. В работе предлагается несколько моделей трансляции знаний, которые будут способствовать формированию нестандартного мышления у учащихся.

Ключевые слова: модернизация, креативность, нестандартное мышление, модель, творчество, трансляция знаний.

The article criticises certain tendencies of modernization of the contemporary Russian education, primarily testing which, according to the author, destroys school children thinking skills and. The paper proposes several models of knowledge translation that will promote formation of original thinking in pupils.

Key words: modernization, an independent way of thinking, model, creativity, translation of knowledge.

Модернизацию современного российского образования ныне определяют довольно различные тенденции. Однако прежде всего это компьютеризация, тестирование и вхождение России в Болонский процесс. По крайней мере, говорят чаще всего именно об этом, да и требования к педагогам и преподавателям от руководящих структур в основном сводятся к этим показателям модернизации. И уже не секрет, что многие новации, связанные с реализацией отмеченных показателей, оказались малопродуктивными, – прежде всего это касается тестирования. Однако нам не хотелось бы здесь обращаться к данному обстоятельству, хотя бы потому, что полной и необходимой для каких-либо выводов информацией мы не обладаем.

Здесь мы предлагаем кратко обсудить некоторые возможности реализации, по нашему мнению, самого важного показателя любой модернизации и вообще любого преобразования, касающегося образования. Самой необходимой и одновременно самой сложной задачей является формирование творческой личности. Конечно, само по себе это явление совершенно не ново и о творческой личности,

о креативности, о развивающемся обучении и т. п. писалось и говорилось множество раз. И при всей этой множественности высказываний общим является положение о невозможности совмещения шаблонного «тестового» мышления с истинным творчеством. Творческий человек должен обладать не только определенным набором «компетенций», но и уметь мыслить нестандартно. Ни Галилей, ни Ньютон, ни Эйнштейн, ни Менделеев не смогли бы быть первооткрывателями нового в науке, если бы в своем мышлении они ориентировались на принятые во время их жизни стандарты и нормы интеллектуальной деятельности. Пока же в современном российском образовании по велению управленческого аппарата преобладают тенденции стандартизации и унификации.

В чем же дело? Неужели наши руководители столь слепы, что не понимают необходимости воспитания этой самой творческой личности? Конечно, есть и такие, но не все же! Многие не только понимают, но всеми силами хотят способствовать росту такой личности. Кстати, столь неудобное сегодня многим тестирование, формально уравнивая шансы

поступления в ведущие вузы страны, частично призвано было решать проблему поиска такой творческой личности так сказать на местах, но не в столицах. Другое дело, что получилось из этого не то, что хотели, а то, что желательно было иметь бюрократам от образования.

Мы полностью разделяем мнение многих специалистов о том, что подготовка к ЕГЭ напрочь уничтожает у школьников навыки нестандартного мышления и творчества. Однако спросим себя, в достаточной ли мере философия образования разработала концепцию творчества как желаемого качества образования? Во многих работах, посвященных этой проблеме, ярко выражен лишь призыв к выработке у школьников и студентов навыков творчества, при этом на вопрос о том, что это такое – творчество – ответа нет. Есть правильные слова: необходимо формировать не просто профессионала, но художника своего дела, способного и к самореализации и к гармонии со всем миром. Подобные пожелания можно выискать без труда во многих работах, посвященных целям и даже сути креативности, развивающемуся обучению и еще многому другому весьма важному и обстоятельному, но что есть творчество – остается на уровне интуитивного представления, а рассуждения по этому поводу довольно часто приводят к недоумениям. Рассмотрим для примера термин «креативность», как довольно часто используемый для определения творчества.

В психологии мышления термин «креативность» связан с интеллектуальной деятельностью человека и означает способность к особому стилю мышления, характеризующегося, прежде всего, видением новых перспектив в развитии той или иной проблемы; именно развитию, но не просто ее решения, – последнее является прерогативой эвристического, а не креативного мышления. В педагогике же, насколько нам известно, понятие «креативность» означает способность ученика творчески мыслить. В этом случае происходит нечто непонятное: с одной стороны, мы ограничиваем круг использования этого понятия, поскольку оно описывает теперь не деятельность человека, но лишь деятельность ученика. Но с другой

стороны, это понятие неоправданно расширяет свои семантические границы до способности к творчеству. Последнее весьма абстрактно, хотя и относит творчество только к ученику, то есть человеку. Нечто подобное происходит и с пониманием развивающегося мышления, оно направлено на творчество как таковое, на творчество ради творчества, причем и это последнее не уточняется.

В конце концов дело даже не в том, имеем или нет мы полное определение творчества, или креативности, вполне достаточно представления о том, что это – умение нестандартно мыслить. Допустим, что мы имеем представление о том, в чем сущность этого нестандартного мышления. Но как мы этому умению учим? Каковы наиболее распространенные модели передачи знаний от учителя к ученику, и возможно ли в рамках таких моделей ученику приобрести навыки нестандартного мышления?

Ниже мы намерены показать наиболее распространенные, с нашей точки зрения, модели трансляции знания, придав этим моделям как можно большую наглядность. Наглядность предлагаемых моделей имеет явно выраженные организмические черты. Такая особенность была продиктована прежде всего тем, что процесс трансляции знания от одного субъекта к другому, а точнее от учителя к ученику, никак нельзя представить механической моделью. Последняя должна быть функцией сложноорганизованной системы. В то же время, поскольку это все же модель и как таковая есть упрощение сложного социального процесса, организмическая ее природа как бы напрашивалась сама собой. Наконец, прежде чем перейти к непосредственному описанию моделей, мы хотели бы заранее извиниться перед читателем за то, что предлагаемые организмические модели, так сказать, не совсем галантны. Ими пришлось пожертвовать для большей образности.

Итак, первая из моделей и самая простая это модель, которую можно назвать «кормление ребенка». Маленького ребенка совсем не спрашивают, хочет он есть или нет и чего хочет. Ему просто дают пищу, какую взрослые считают нужной, – и все. Здесь субъект (ученик)

лишь условно, то есть в очень ограниченном объеме участвует в выборе объектов и форм знания. То же самое касается и способов приема информации: ее интенсивности, скорости и т. д. Это – созерцательная, метафизическая модель усвоения знания, где субъект совершенно пассивен. Такие знания отличает то, что они усваиваются посредством простого запоминания, причем процесс усвоения, как правило, контролируется. В школе это ответ на уроке, в вузе – сессия. Эта модель допускает процедуру приращения знания «с нуля».

Читатель, хоть немного знакомый с историей античной философии, легко угадает в представленной модели софистическую манеру обучения, против которой довольно резко выступал Сократ, предложивший другую, более действенную модель, которую сам он назвал «раздувающийся шар». Сократ действительно уподоблял увеличение знания раздувающемуся шару, но при этом подчеркивал лишь взаимоотношение знания и незнания. При этом сама по себе такая модель мало чем отличается от первой. Понимая это и выступая против софистических принципов обучения, Сократ предлагал другую аналогию – рождение ребенка. Такая аналогия, однако, оставляет, по нашему мнению, слишком уж скромную роль учителю. По Сократу, как известно, это роль повивальной бабки, помогающей роженице. При этом, как ни важна и почетна роль учителя, в процессе возникновения знания она сводится лишь к опосредованию. Учитель создает внешние условия для возникновения нового знания, но само новое знание не передает. Это не совсем соответствует действительности. Причем той, которую демонстрирует нам сам Сократ; он не только создает комфортные условия для рождения нового знания у своего ученика, но сам творит и щедро делится результатами своего творения с учеником, то есть передает ему в ходе со-творчества новые знания. Кроме этого в модели рождения можно увидеть еще некоторые несоответствия. Процесс физиологического рождения есть процесс отчуждения одного организма от другого, вследствие чего новый, отчужденный организм начинает жить самостоятельной жизнью и

перестает быть наличностью, то есть внутренней неотторгаемой частью материнского организма, как бы духовно-родственно они ни были связаны. Таким образом, если проводить гносеологическую аналогию процессу рождения ребенка, то нужно говорить о высказанном знании, которое после высказывания перестает быть наличным, то есть выказав его, человек это знание утрачивает. Этого, к счастью, на самом деле не происходит. Поэтому и необходимо немного подкорректировать сократовские аналогии, оставив в целостности его идею, согласно которой, увеличение знания происходит не пассивным аддитивным путем, но вследствие внутренней реакции наличного знания.

Такая коррекция может быть достигнута введением модели, на которую намекнул известный русский филолог Потебня, как-то заметив, что знание нельзя получить или передать – знанием можно заразить. Собственно, именно это и демонстрирует нам Сократ в своих диалогах: его деятельность в процессе обучения не сводится только к ухаживанию за процессом рождения знания ребенка, к которому он имеет лишь чисто внешнее касательство. Посредством постановки вопросов он заражает собеседника сначала уверенностью в том, что этот собеседник чего-то не знает – это ирония, а затем активно помогает ему выбраться из сетей незнания, расширяя при этом сферу своего знания, увеличивая знание о своем незнании.

Однако и эта модель, при всех ее положительных моментах, не может быть признана полностью удовлетворительной и, по нашему мнению, может быть заменена на другую, более приближенную к реальности, модель, которую условно можно назвать «заноза». А если быть более точным и последовательным, то это модель фагоцитоза, то есть растворения занозы организмом. В отличие от модели «раздувающийся шар», здесь учитывается тот факт, что внешнее знание, будучи инородным (аномальным) для системы наличного знания, не просто присоединяется к последнему, но должно в процессе активной и иногда весьма болезненной процедуры превратиться в наличное.

В отличие от модели «зараза», где также происходит реакция взаимодействия наличного знания с инородным, в данной модели учитывается тот факт, что совсем не обязательно все наличное знание должно реагировать, да еще болезненно, на внешнее, пришедшее в соприкосновение с внутренним. Кроме вышеотмеченного, анализируемая модель отличается еще несколькими положительными признаками.

Допустим, мое наличное знание содержит элементы обыденного и естественнонаучного знания. Допустим также, что я получил некую новую для меня информацию из области физики. При этом в реакцию обналичивания этого нового и пока аномального для меня знания вступает не все мое наличное знание, но лишь его естественнонаучная часть, подобно тому, как в процессе фагоцитоза не весь мой организм будет занят обработкой занозы.

В рамках этой модели происходит важное деление знания на наличное и внешнее, что в предшествующих моделях не так заметно. В модели «кормление ребенка» разницы между внешним и наличным знанием вообще нет никакой, потому что все внешнее есть потенциально наличное. Здесь обналичивание происходит без осложнений, потому что неусваиваемость знаний в этой модели просто не предусмотрена, предполагается, что все то, что дают ребенку, ему и полезно и нужно. В модели «раздувающийся шар» процесс усвоения знания ненамного усложняется, но лишь в том аспекте, что появляется осязаемое различие между внутренним, наличным знанием и внешним незнанием, точнее, по Сократу, появляется наличное знание о незнании. В модели «зараза» происходит дальнейшее усложнение отношений между наличным и внешним знанием. Здесь появляется возможность не только узнать о наличии внешнего знания и его отношении к наличному (знание о незнании), но и сформировать определенную избирательную позицию к внешнему знанию по типу иммунитета, то есть недопущения некоторых элементов внешнего знания к наличному. Если же наличное знание «заразилось» новым, то эта модель предполагает «борьбу с заразой», то есть унич-

тожение нового знания. В случае поражения «заразой» всего наличного знания (то есть выздоровления, возврата к старому наличному знанию не происходит), последнее «перерождается» целиком в новое. Что называется, идет процесс исчезновения старого и возникновения нового. Для читателя, немного знакомого с философией науки, заметим, в качестве примера, что именно такую модель предполагает куновская революция в науке, где смена парадигмы происходит так, что новое не сопоставимо со старым знанием. Это, конечно, определенный недостаток вышеотмеченной модели. Модель «зараза» относительно свободна от такого недостатка, и получается это потому, что, как уже было отмечено выше, в реакцию взаимодействия нового знания со старым вступает не все старое, но лишь его часть, непосредственно имеющая отношение к новому. Но и у данной модели существуют весьма серьезные недостатки. Прежде всего, это отношение к любому новому как к непременно враждебному, такому, с которым необходимо бороться и, если уж ассимилировать его в наличном, то лишь после существенной переработки либо наличного знания, либо нового. Спрашивается, как быть в случае, если ни наличное, ни новое знание не могут быть переработаны до такой степени, чтобы составить гармоничное единство? Как быть, если различные элементы знания противоречивы, но при этом все же образуют некое, пусть неустойчивое, но все же единство? Ведь такие случаи встречаются довольно часто. На мой взгляд, именно для таких случаев может подойти еще одна модель трансляции знания, которую условно, пользуясь принятой организмической аналогией, можно назвать «родинка» или «бородавка».

Итак, возникает вопрос о том, как будут соседствовать знания разнородные, так сказать не растворимые друг в друге? Проблема эта легко разрешима, если такие разнородные знания должны ужиться в уме, нейтральном по отношению к ним. Допустим, человеку неверующему, безразличному к любому виду религиозного знания, довольно легко уложить эти знания в памяти в рамках модели «кормление ребенка». Поскольку это для него нейтральная

информация, нейтральными, хотя и формально противоречивыми они будут друг для друга. Например, ислам запрещает употребление спиртных напитков, а христианство – нет. Это противоречие наличествует, но не затрагивает, не определяет норм поведения неверующего, в своем отношении к спиртному он руководствуется другими, не религиозными критериями. Но как быть человеку истинно верующему? Носить в себе знание, поделенное на «свое» и «чужое» и надеяться на то, что в таком состоянии можно пребывать долго и комфортно?

Кроме этого проблема усложняется еще в силу следующих обстоятельств. До сих пор речь шла о проблеме приобретения и хранения чужого знания. И это удел ученика. Но как быть учителю, который эти чуждые для него знания должен не только хранить в себе, но и передавать? Хорошо известно, что учить чему-либо можно успешно лишь в том случае, если сам в этом твердо убежден. Но если ты убежден в том, что это чужое и даже враждебное, то ты и будешь учить, что это чужое и враждебное. Как нам представляется, именно так решается ныне проблема чужого в вакхабизме. Разумеется, нужно искать какое-то иное решение, формировать какие-то другие принципы единства своего и чужого.

Отмечу, что такая проблема имеет место не только в рамках религиозного знания и религиоведения. Вспомним недавнее философское прошлое. Будучи преподавателями диалектического материализма, философы имели некоторые сведения о позитивизме. Официально это было оформлено как «критика позитивистской философии». Соответственно, любой рассказ о позитивизме студентам был рассказом о критике позитивизма. Но и критика бывает разная: деструктивная и конструктивная. И если приходилось говорить о позитивизме как о чужом, то его определяли как «интересное чужое» а не как «враждебное чужое».

И если последнее всегда активно отторгается, то «интересное чужое» почти всегда пытаются как-то переработать. Но переработать не с целью полного растворения в себе, то есть превращения чужого в свое, а иначе, – формируя из своего иное. Мне кажется, что организмически аналогами такого нечуждого, но своего иного и являются бородавки, то есть некоторые наросты на коже, являющиеся не собственно кожей, а иным, сформированным из нее же.

В рамках этой модели предполагается формирование нового знания, когда оно с самого начала является не просто инородным (как заноза), а чужеродным, то есть мы с самого начала определяем его как некий антипод наличного, но тем не менее не можем его отторгнуть. В силу ряда обстоятельств мы обязаны иметь его в своей структуре, но не растворять их в последней. (Вспоминается по этому случаю замечание Нильса Бора о том, что противоречия могут быть не только противоположными, но и дополнительными друг другу). Более того, в силу ряда обстоятельств мы не просто получаем это чужеродные знания извне и как-то адаптируем их к наличным – мы вынуждены наличными средствами эти иные знания наращивать в себе, формировать некую завершенную структуру, подобно тому, как сами растим бородавку.

Рамки данной небольшой работы не позволяют нам достаточно обстоятельно обсудить связь между заявлением о необходимости выработать навыки творчества у учеников и представленными наглядными моделями трансляции знания. Нам остается лишь выразить надежду на то, что читатель сам разберется: какие из моделей образования будут способствовать формированию нестандартного мышления, а какие – нет. Мы оставляем решение этого вопроса читателю, предлагая ему использовать для этого решения имеющиеся у него навыки творческого мышления.

Поступила 29.10.2010 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 801.73
ББК 821.161.1
О 798

О. Ю. Осьмухина
O. U. Osmukhina

**СПЕЦИФИКА ПРОЗЫ «SOFT WAVE»
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА Д. ОСОКИНА «БАРЫШНИ ТОПОЛЯ»)**

**SPECIFICITY OF PROSE «SOFT WAVE» IN THE CONTEXT OF MODERN NATIVE
LITERATURE (ON THE MATERIAL OF THE COLLECTION STORIES OF D. OSOKIN
«YOUNG LADIES OF THE POPLAR»)**

Статья посвящена осмыслению специфики повествования в прозе Д. Осокина.

Ключевые слова: авторская маска, сказ, нарратор, фиктивный автор.

The article devoted to conception of specificity of narration in D. Osokin's prose.

Key words: author's mask, skaz, narrator, fictitious author.

Феномен прозы «Soft Wave» был обозначен издательством «Нового литературного обозрения» в 2003 г. как новая книжная серия новейшей русской прозы. Прозаики, являющие «Soft Wave» (М. Меклина, С. Львовский, О. Зондберг, Д. Осокин), как обозначено на четвертой странице обложки каждой из книг серии, кардинально отличаются от интеллектуального мейнстрима с его «стилистическими и сюжетными шаблонами», «отказом от провокативных стратегий и упрощения языка» и выстраиванием новых – «личных и живых» – отношений авторов «с миром и языком». Наиболее показательным в этом плане представляется творчество казанского прозаика Дениса Осокина, в настоящее время активно публикующегося в «толстых» журналах, чьи тексты стали хорошо известны после присуждения ему в 2001 г. премии «Дебют» за цикл рассказов «Ангелы и революция. Вятка, 1923», составивший наряду с другими циклами миниатюр, якобы изданных в разных городах России (Сыктывкар, Йошкар-Ола, Вятка, Казань и др.) в период с 1918 до 2002 гг., центральную часть сборника «Барышни тополя».

«Особые отношения» с миром и языком у Осокина воплощаются в весьма специфич-

ческой сказовой форме. Примечательно, что сказовая повествовательная форма, избранная прозаиком, в принципе предполагающая «установку на воспроизведение разговорного монолога героя-рассказчика», «имитацию «живого» разговора, рождающегося как бы сию минуту, здесь и сейчас, в момент его восприятия» [3, с. 12; 7, с. 876], «резко характерную манеру» рассказа, воспроизведение лексики и синтаксиса носителя речи, ориентацию на слушателя [4, с. 34], нарраториальность как упор на «полюсе нарратора», ограниченность умственного кругозора нарратора, двуголосость [5, с. 31], устность, спонтанность, разговорность, диалогичность [8, с. 178–187], претерпевает в «Барышнях тополя» значительную трансформацию. Прежде всего, осокинский сказ имеет визуальное решение – «слово» фиктивного автора, рассказывающего ту или иную историю, не столько имитирует спонтанность и устность (хотя сигналы устного говорения используются), сколько стилизует письмо непрофессиональное, наивное, благодаря отсутствию прописных букв и знаков препинания, включению в текст пустых мест и рисунков. Сам прозаик неоднократно подчеркивал значимость подобной визуализации: «Я занимаюсь глубоко

личным художественным исследованием мира и никого не пытаюсь ни в чем убедить. <...> ставить человеку минус я позволяю себе лишь в одном случае: когда первой реакцией на прочтение моей литературы является вопрос: почему вы пишете без заглавных букв? Для меня это оскорбление чудовищным непониманием. Ведь графика – последнее в перечне необходимого...» [2].

Открывается сборник весьма специфическим предисловием, вполне вписывающимся в существующую традицию сказового повествования, в рамках которого предлагаемое читателю произведение выдается за «чужой» текст и происходит подмена авторского голоса голосом рассказчика (достаточно вспомнить Н. В. Гоголя, В. Ф. Одоевского, А. Ремизова, И. Бабеля и др.). Однако в «Барышнях тополя» предисловие не просто нейтрально, голос автора фиктивного или реального подменяется высшей (в прямом смысле слова) инстанцией и номинируется как «пара слов от господ бога»: «на момент издания автору текстов исполнилось 22 года. он считает себя неплохим писателем-примитивистом и в настоящее время работает в вятской чк» [6, с. 11]*. Показательно, что в рамках подобного «безличного» высказывания контаминируются как вымышленные («работа в вятской чк»), так и подлинные факты биографии «автора реального» (известно, что сам Д. Осокин, дебютировавший достаточно рано и сразу же получивший престижную литературную премию, неоднократно подчеркивал, что считает себя писателем-примитивистом). Прием самоустранения автора из собственного текста, как известно, в литературе, тем более современной, где игровые стратегии с авторским словом обрели обозримые очертания еще в XX в., далеко не нов. Поэтому примечателен не столько сам факт его использования в «Барышнях тополя», сколько осмысление, во-первых, авторской задачи его применения, а во-вторых, специфика его функционирования от цикла к циклу.

Если предисловие, репрезентующее фиктивного автора-повествователя, предполагало

* Здесь и далее текст цитируется по этому изданию с указанием страниц в тексте и с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

ведение дальнейшего повествования от лица «работника вятской чк», то следующие за ним циклы сборника опровергают читательские ожидания, либо практически полностью устраняя фигуру «пишущего», либо вводя иных «авторов», не имеющих отношения к сочинению в целом. Так, «автором» «Сцен ангелов» назван некий Валентин Кислицын, опубликовавший рассказы в Верхнем Устюге в 1927 г., аутентичность чего усиливается заключительной ремаркой цикла «р.с.ф.с.р. издательство «уключина» [Там же, с. 137]. Он же является автором и «Подзорной трубы», написанной уже в Казани в 1917 г. Однако в этом же цикле «голос» истинного автора выдает ремарка, аллюзивно отсылающая вовсе не к Кислицыну, но к Денису Осокину, «реальному» автору сборника «Барышни тополя», объединившему все циклы рассказов: «и обратный порядок действия <...> или **полевая работа ученого-фольклориста**. в области мистического познания соответствием будет **общение с мертвыми в тополиных снах**» [Там же, с. 154; выделено нами. – О.О.]. Очевидно, что автоотсылка, маркирующая авторское присутствие, содержит намек не только на научные «пристрастия» «автора реального» (Осокин, как известно, пристально изучал традиционную культуру народов Поволжья, фольклор, руководя в Казани Центром русского фольклора), но и становится аллюзией на один из циклов сборника «Барышни тополя», где главы, именуемые «мертвая рита», «мертвая полина» [Там же, с. 77–79] и т. д., представляют не просто описания умерших женщин, но являют собой некий опыт действительно трансцендентного, мистического восприятия смерти как таковой. Автоаллюзивны также подробный перечень названий трав при повествовании о манипуляциях с ними, высокая частотность употребления в текстах сборника латинских названий, в первую очередь, растений: «яснотка (*lamium album*) – иначе глухая крапива <...>» [Там же, с. 358]. Все это вновь отсылает к биографическим подробностям автора «реального»: Д. Осокин защитил дипломную работу «Семантическое поле народных названий ядовитых растений и грибов».

Мало того, автоаллюзией можно с уверенностью считать и введение в повествование

зеркальной тематики. Оговоримся, что Осокин как ученый-фольклорист активно использует фольклорно-мифологические мотивы Поволжья на протяжении всего повествования (например, в «Наркоматах» один из наркомов женат на рыбе и мечтает превратиться в рыбу, во главе наркомпрода стоит мордовская богиня паксь-ава и т. д.), а в цикле «Ребенок и зеркало» обыгрывает практически все известные мифопоэтические и мистические функции зеркала. Это касается, во-первых, отождествления зеркала и обмана, его «брачных уз» с рыбами [6, с. 168] и мистической связи с мотивом смерти: «ребенок с матерью были одни. мать готовила в кухне, а ребенок играл на полу <...>. в коридоре стояло зеркало, в которое комната с ребенком просматривалась с кухни целиком. <...> мама верила зеркалу – а зеркало ее обманывало, уже четверть часа ребенок был мертв <...>. не имеет смысла даже гадать, для чего зеркалу это было нужно» [Там же, с. 159].

Во-вторых, зеркало рассматривается как граница между мирья (мира земного и потустороннего): «бывает хозяева выбросят старый шкаф, а дверцу-зеркало оторвут и оставят дома. в одной комнате с такой дверцей на полу исчез ребенок. <...> мать искала, кричала, потом посмотрела в зеркало и увидела на отраженных в нем деревянных досках пола лужу и мокрый след как если бы ребенок обмочился. в комнате на этом же полу никакого следа не было» [Там же, с. 154].

В-третьих, разрабатывается образ «злого» зеркала, которое может и благоволить к детям, наказывая взрослых («дети разбили зеркало. мать наказала их так, что дети весь вечер плакали. утром в постели мать оказалась мертвой, ночью с ней что-то произошло. <...> в ее смерти было повинно разбитое зеркало, оно отомстило за слезы своих маленьких братьев» [Там же, с. 159–160]; раскладное «зеркало-убийца» воздействует на воспитательницу и нянечку, которые калечат детей [Там же, с. 165]), и напротив – ненавидеть детей, забирая их жизни: так, зеркала «делят» еще не зачатого сына героини [Там же, с. 166], ребенок режется лезвием, когда в детскую игру «найди мишку» вступает зеркало.

Кроме того, введены в повествовательную ткань и приметы, непосредственно связанные с зеркалом: «нельзя чистить рыбу и отражаться в зеркале. так может делать мать, если хочет смерти своему ребенку, или девушка – чтоб никогда не рожать» [Там же, с. 160]. Помимо этого, неоднократно подчеркивается «суверенность» зеркала, его самостоятельность и способность «впитывать» энергетику хозяев: «женщина была развратна. она умерла. вещи вынесли из дома, <...> в доме осталось зеркало на карамельных обоях. <...> чего только не показывало зеркало своим дорогим гостям: мастурбирующих учительниц, раздвинутые ноги старших сестер <...> – зеркало было неуправляемым» [Там же, с. 161]. Нарратор обыгрывает также связанные с зеркалом «страшилки», почерпнутые из городского фольклора, примером чего служат истории о вызове девушки из зеркала или о клюквенном киселе, раздавленном между двумя зеркалами, вызвавшем носовое кровотечение у ребенка. Опираясь на бытующее мифологическое представление о так называемом «правдивом зеркале» [1, с. 34–39], чей образ возникает в связи с рассмотрением актуального мира как мнимого, кажущегося отражения истинного мира, и которое способно показать правду как о внешности, так и о внутреннем мире человека, отразить истинную суть и состояние смотрящего на него, нарратор повествует о способности зеркал к «общению» и предвидению: «на новогоднем утреннике в детском саду дедом морозом было большое овальное зеркало. <...> одна девочка в зале как раз заболела опасной болезнью и это видело только зеркало. оно не выдержало и сказало, вручая ей свой подарок: сыпь багульником в зеркала, если не хочешь умереть в новом году» [6, с. 164–165]. И наконец, в повествовательную ткань активно введены приметы, направленные против мистики зеркал, соблюдение которых способно охранить, уберечь: «утопите зеркало в воде, заверните зеркало в коричневую бумагу или ткань <...>» [Там же, с. 172].

Очевидно, что фольклорная образность в рамках сказового повествования (воспринятая, по всей видимости, из прозы А. Ремизова и Е. Замятина) становится не только маркером авторского присутствия, но и стилизует

воспроизводимую в большинстве циклов рассказов («Ангелы и революция», «Фигуры народа коми», «Анна и революция», «Наркоматы») атмосферу 1910–20-х гг., пронизанную эротикой, насилием, мистицизмом. Можно предположить, что обыгрывание фольклорно-мифологических мотивов и образов, описание метаморфоз вполне обычных вещей в сочетании с архетипическими мотивами разрушения и созидания призваны в рассказах-миниатюрах Д. Осокина стереть грань между профессиональным письмом и «наивным». При этом синтез сказовых и примитивистских приемов, осуществленный прозаиком, оказывается сродни художественным экспериментам в живописи А. Руссо, воплотившим одиноко личностную сублимацию ограниченного высказывания нарратора перед самим собой посредством обращения к традиционной культуре и фольклору.

Возвращаясь к исследованию специфики сказа «Барышень тополя», отметим, что повествование большинства рассказов сборника стилизуется под устно произносимый монолог нарратора, доверительно беседующего с читателем. Однако в отличие от «двуголосого» повествования «классического» сказа, соотносящего автора и рассказчика и сочетающего речь нарратора с собственно авторскими высказываниями, у Осокина авторская речь максимально вуалируется и маскируется. Так, цикл «Ангелы и революция, вятка. 1923» имеет подзаголовок «рассказы для города вологды» [6, с. 9], равно как и остальные разделы сборника, которые предваряются указанием места и времени создания («наркоматы. вятка. 1918», «история риты детям. казань. 2000», «анна и революция. вятка. 1918», «ребенок и зеркало. сыктывкар. 1956»). В «Истории зеркал города усть-сысольска» уточняется место публикации («сыктывкар коми книжное издательство 1956», причем с целью усиления впечатления аутентичности название приводится в двуязычном варианте: «кага да р’-мпоштан усть-сысольск карса р’мпоштаньясл’он историям» [Там же, с. 156–157]. Это же касается и цикла «Огородные пугала», чье название предлагается в двух вариантах, в том числе и на языке-оригинале («putnu biedēkl») с уточнением,

что текст представляет собой «перевод с латышского», осуществленный в Казани в 1926 г. В «Суккубах» роль автора вообще низводится до уровня публикатора, что вновь подчеркивается в предваряющей цикл ремарке: «<...> казань. 1922. <...> посвящается петру флоренскому отбывшему в местность хоф (где ангелов пруд пруди). коменский валентин» [Там же, с. 339–340]. Однако сказ постепенно трансформируется до нейтральной речи, принадлежность к которой автору реальному или фиктивному практически невозможно идентифицировать, поскольку сигналы устного говорения, являющиеся непосредственным маркером сказа, ориентация на собеседника, отсутствуют, заменяясь рисунками, «дополняющими» сказанное (например, в цикле «анна и революция»). Подобная «визуализация» не что иное, как прием примитивистской эстетики, когда и без того лаконичное повествование, «слово» подменяются визуальными средствами, демонстрирующими якобы неспособность автора вербализовать художественную идею, словесно ее оформить (происходит сужение возможностей языка, акцентируется минимализация его роли).

Весьма примечателен последний раздел книги Д. Осокина – «’дя» («сцены к фильму»), отсылающий к циклу «Фигуры народа коми» – рассказы его обрамлены параллельными текстами на коми и русском языках: «’дя ол’ миян вашке валын. кор сыльв’ол’ дас кык ар’с – с’й’с гусялісны в’рсяяс – но кыдзи в’рсе ч’рт’яс»; «’дя живет у нас на вашке. когда ей было 12 лет – ее украли ворсы – лесные ну как черти» [Там же, 2003, с. 420]. Очевидно, что автор к финалу всей книги вообще устраняется из текста, низводя свою функцию лишь до собирателя и публикатора фольклорного материала, причем литературной обработки текстам последнего цикла не придает, опять-таки с целью создания у читателей впечатления аутентичности. Показательно, что сказ сохраняется именно в «переводных» рассказах как демонстрация «живого», устного, «подлинного» слова, в противовес слову письменному, литературному, художественно оформленному.

Список использованных источников

1. Золян, С. Т. «Свет мой, зеркальце, скажи ...» (к семиотике волшебного зеркала) / С. Т. Золян // Зеркало. Семиотика зеркальности. Труды по знаковым системам. XXII. – Тарту, 1988. – С. 34–39.

2. Интервью с Денисом Осокиным (15.10.2007): Свой на Празднике Земли, или «Аномальные зоны» малой прозы. [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://www.litkarta.ru/dossier/dossier_2088/

3. Каргашин, И. А. Сказ в русской литературе. Вопросы теории и истории / И. А. Каргашин. – Калуга, 1996.

4. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. – М., 1972.

5. Мущенко, Е. Г. Поэтика сказа / Е. Г. Мущенко, В. П. Скобелев, Л. Е. Кройчик. – Воронеж, 1978.

6. Осокин, Д. Барышни тополя / Д. Осокин. – М. : НЛО, 2003.

7. Чудаков, А. П. Сказ / А. П. Чудаков, М. О. Чудакова // Краткая литературная энциклопедия. – Т. 6. – М., 1971. – С. 876.

8. Шмид, В. Нарратология. – 2-е изд., испр. и доп. / В. Шмид. – М., 2008.

Поступила 09.12.2010 г.

УДК 811.161.2'373.7

ББК 81.411.1-3

Ф 57

Г. А. Филь

G. A. Fil'

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОЛОРАТИВОМ
КАК СРЕДСТВО ХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ УКРАИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COLORATIVE
AS MEANS OF SAVING CULTURAL-HISTORICAL INFORMATION
(BASED ON THE UKRAINIAN AND RUSSIAN LANGUAGES)**

В статье проанализирована группа фразеологических единиц украинского и русского языков со структурным компонентом на обозначение цвета; отмечено, что фразеологические единицы с колоративами являются средством хранения культурно-исторической информации.

Ключевые слова: компонент на обозначение цвета, фразеологические единицы, цветообозначение, колоратив.

The article analyses a group of phraseological units of the Ukrainian and Russian languages with a structural component of colour designation; it is noted that phraseological units with coloratives are the means of saving cultural and historical information.

Key words: component designation for colour, phraseological units, colour terms, colorative.

Цвет имеет сложный диапазон символических значений, чаще всего связанных с мировоззренческими представлениями этноса, его психикой, культурой, бытом, обычаями и традициями. Феномен цвета интересовал человечество испокон веков. Над этой проблемой работали и работают многие известные ученые.

О. Крижанская, к примеру, все названия

цветов относительно происхождения разделяет на две лексико-семантические группы: первичные и вторичные. К первичным относит названия цветов, которые в современном языке не соотносятся ни с какими существительными-референтами и обозначают абстрактные цветовые качества. Их происхождение и связь с определенным конкретным названием раскрыва-

ется с помощью этимологического анализа (красный, черный, белый, зеленый и т. д.). Вторичными являются цветоназвания, которые передают конкретный цвет и образованы на основе украинского и русского языков за цветовым сходством к предметам и явлениям окружающего мира [4].

Предметом нашего исследования стала небольшая группа фразеологических единиц со структурным компонентом на обозначение цвета. Материал для исследования выбран из фразеологических словарей украинского и русского языков [7; 8].

Несмотря на достаточно глубокую изученность цветообозначающей лексики, в современной лингвистике отсутствуют специальные работы, посвященные исследованию и описанию фразеологических единиц с колоративом в сопоставительном аспекте на материале лексикографических источников близкородственных языков.

Сопоставляя систему цветообозначений в разных языках, исследователи отмечают тот факт, что на современной стадии группа основных цветообозначений в индоевропейских языках включает 11 слов: черный, белый, красный, зеленый, желтый, синий, коричневый, фиолетовый, розовый, оранжевый, серый. Однако, как в украинском, так и в русском языках она состоит из 12 цветов. Особенность заключается в том, что для обозначения синего цвета в исследуемых языках существует два основных названия – синий и голубой. Вполне вероятно, подчеркивает Ю. Зольникова, что в данном случае мы имеем дело с универсальным явлением, связанным с национальной картиной мира, в которой тесно переплетаются традиции и обычаи народов [2].

Н. Клименко, рассматривая отдельные вопросы, связанные с цветовой лексикой, обращает внимание на бесцветные – белый и черный, сквозь призму которых определялось мировосприятие первобытного человека [3], поэтому фразеологические единицы украинского языка, в состав которых входят колоративы на обозначение «белого» и «черного» цветов, составляют наибольшую группу. Белый и черный цвет, по мнению психологов, является первоосновой образования других цветов, поскольку «для возникновения цвета необходимы свет и мрак». Об отождествлении черного цвета с мраком А. Потеня писал: «Подобно тому, как мороз, приближаясь к огню, противостоит ему некоторым символическим

значением, черный цвет, образуясь от огня, имеет значение беспорядка, ненависти, печали, смерти, которая является противоположным к переносным значениям света» [6].

Лексема-компонент *белый*, к примеру, используется в оборотах для описания бледности лица: *білий як молоко; білий як стіна // белый как молоко; белый как стена*. Сравнение в украинском языке белого цвета со сметаной, а в русском – с мрамором, алебастром, водяной лилией, лебяжьим пухом составляет специфические черты фразеологических систем близкородственных языков.

В структурах сопоставляемых фразеологических единиц выделяем и дополнительные коннотации: ‘чистый, светлый’ – *на білому світі // на белом свете; серед білого дня // среди белого дня; не бачити світа білого // белого света не видеть*; ‘седой (о цвете волос)’ – *доживати до білого волосу*; ‘необычный, не похожий на других’ – *біла ворона (білий крук) // белая ворона*. В устойчивом сочетании близкородственных языков (*біла кість (кістка) // белая кость*) анализируемый колоратив приобретает отрицательное значение – ‘пренебр. о людях знатного, дворянского происхождения’.

Белое в картинах мира украинского и русского народов – это также нечто неизвестное, неизведанное, некоторое обобщенное понимание мира как чего-то светлого: *біла пляма // белое пятно* (неисследованная территория, район, край; не разработанная часть вопроса, проблемы); *білий світ // белый свет* (окружающий мир, земля).

В сопоставляемых языках сходным также является ассоциативное восприятие черного цвета, который, как подчеркивает Д. Тресиддер, почти повсеместно предстает как цвет негативных сил и печальных событий [6]: *чорна невдячність, малювати чорними фарбами, чорні дні, чорні думи, чорна сторінка історії // черная неблагодарность, изобразить в черном цвете, черные дни, черные думы, черная страница истории*. Среди фразеологических единиц обоих языков нет выражений, указывающих на траур, но в каждой из них чувствуется отчаяние, тьма, горе, скорбь.

Сохранились также этнокультурные традиции украинского и русского народов и в устойчивом сочетании *чорна кішка пробігла // черная кошка пробежала*. Это выражение отражает народное суеверие: перебежавшая дорогу черная

кошка сулит беду.

Фразеологические единицы с колоративом *черный* в украинском языке передают также качественные, как правило, отрицательные характеристики людей: ‘сердитый, злой’ (*аж у роті чорно*); ‘грустный, хмурый, невеселый, неудовлетворенный’ (*як чорна хмара*); ‘обессиленный, усталый’ (от переживаний, болезни, тяжелого труда) (*чорно перед очима*); ‘грустный, невеселый’ (*як чорний віл на ногу наступив*); ‘коварный, бессердечный’ (*чорна душа*).

Для украинского народа, как и для русского, любимыми были и остаются цвета красной гаммы. В одних фразеологизмах колоратив *красный* ассоциируется с чем-то основным в реальной действительности: *проходити червоною ниткою / проходить красной нитью* или «красивым, эффектным»: *червона як ягода, червона як рожя*. В других фразеологических единицах значение красного цвета связано с отрицательной аксиологичностью: *червоні вогні в очах (мигтять, блискотять), пускати червоного півня // красный петух*. В устойчивом сочетании русского языка *под красную шапку в солдаты (пойти)* воплощен исторический фактор – напоминание о бывшей реалии, когда русские солдаты носили красные шапки.

Розовый цвет как компонент фразеологических единиц обоих языков ассоциируется с мечтательностью, нереальностью, оптимизмом, положительными переживаниями: *дивитися крізь рожеві окуляри // смотреть сквозь розовые очки; у рожевих фарбах, у рожевому світлі // в розовом свете (цвете)*.

Желтый цвет, с одной стороны, воспринимается как светлый, яркий, возбуждающий, согревающий; а с другой – как цвет измены. Во фразеологических единицах украинского языка *зздрість з жовтими очима; мов жовтки* колоратив *желтый* обозначает зависть. Это, по мнению Н. Грузы, связано с физиологическими процессами в организме человека: когда он чувствует зависть, ревность, у него интенсивно выделяется желчь, и потому желтеет кожа и белки глаз [8]. Состояние гнева, злости, сильного раздражения выражается отадъективными глаголами на обозначение *желтого, синего, зеленого* цветов, которые входят в состав устойчивых

сочетаний как украинского языка: *жовтіти від злості; синіти від злості*; так и русского – *позеленеть от злости*.

Синий цвет, как правило, ассоциируется с мудростью, хотя возникает возле тьмы, и этот факт определенным образом влияет на его характеристику, ср: *синя панчоха // синий чулок* – «так пренебрежительно говорят о сухой, черствой женщине, которая потеряла привлекательность, целиком посвятила себя научным интересам, книгам»; *бідний, аж синій* (в украинском языке) – «очень бедный»; *синие мундиры* (в русском языке) – «жандармы, которые в дореволюционной России носили мундиры синего цвета».

Таким образом, имеющие многовековые исторические традиции украинская и русская языковые культуры по праву считаются неисчерпаемыми источниками красочных по форме, содержащих в себе глубокий внутренний смысл, устойчивых языковых конструкций – фразеологических единиц, которые являются, как видим, средством хранения культурно-исторической информации.

Список использованных источников

1. Груза, Н. Тайны цвета / Н. Груза // Наука и религия. – 1998. – № 7. – С. 20–22.
2. Зольникова, Ю. В. Цветообозначения во фразеологической картине мира немецкого и русского языков / Ю. В. Зольникова // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2009. – № 30 (168) // Филология. Искусствоведение. – Вып. 35. – С. 88–93.
3. Клименко, Н. Як народжується слово : наук.-попул. вид. / Н. Клименко. – Киев : Наукова думка, 1991. – С. 262.
4. Крижанська, О. Яким буває червоне? (Синонімічні кольороназви в українській мові) / О. Крижанська // Урок української. – 2001. – № 2. – С. 22–24.
5. Потебня, А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М., 1987. – С. 314.
6. Тресиддер, Д. Словарь символов / Д. Тресиддер. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.
7. Фразеологічний словник української мови / укладачі В. М. Білоноженко та інші. – К. : Наукова думка, 2003. – 1097 с.
8. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.

Поступила 07.10.2010 г.

УДК 37.015.3

ББК 88.4

В 253

*Н. А. Вдовина**N. A. Vdovina***ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА****PROFESSIONAL AND VALUE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER**

В статье приводятся некоторые особенности профессионально-ценностных ориентаций педагога и возможности их развития в педагогическом вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессионально-ценностные ориентации, развитие.

The article describes some features of professional and value orientations of the teacher and development opportunities at the pedagogical university.

Key words: value orientations, professional and value orientations, development.

Социально-экономические перемены, происходящие в нашей стране, и связанные с этим процессом изменения мировоззренческих ориентиров людей, состояние духовно-нравственного здоровья народа – все это накладывает свой отпечаток на содержание ценностных ориентаций педагога и воспитанных им учеников. Именно педагог ориентирует учащихся в мире ценностей, морали, культуры, приобщает к ним, способствует созданию картины будущего, определяет перспективы личностного роста. Ответ на вопрос о том, на какие ценности ориентируется педагог, позволяет выяснить силу его влияния на педагогические и социокультурные процессы в обществе, спрогнозировать потенциальные возможности педагогического сообщества, оказать конкретное влияние на развитие человеческого капитала страны. Поэтому в современном образовательном процессе педагогического вуза недопустимо ограничиваться только теоретической и практической подготовкой будущего специалиста к преподаванию конкретных учебных дисциплин. Наряду с этим необходимо уделять серьезное внимание процессу содержательного наполнения ценностных ориентаций будущего педагога как основы его подготовки к воспитанию подрастающего поколения.

Ценностные ориентации учителя выступают в качестве постулатов, необходимых для регуляции деятельности, а развитие умений пользоваться ими позволит творчески решать педагогические проблемы. Ценностные ориентации учителя выражают прежде всего его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сфере противоречий, с которыми приходится постоянно сталкиваться и педагогу, и учащимся. Ценностные ориентации педагога выступают в качестве нормативных идей, стимулирующих, направляющих и регулирующих полноценную профессиональную деятельность в ситуации неопределенности, конфликта, моральной ответственности, сложного выбора.

Одно из ведущих мест в системе ценностных ориентаций педагога занимают профессиональные ценности, которые являются важнейшим условием его самоопределения, профессионального роста и самореализации. Профессионально-ценностные ориентации выступают как один из аспектов внутреннего содержания деятельности, дающий основу

оценке и регуляции деятельности. В нашем понимании профессионально-ценностные ориентации педагога – это система его устойчивых установок, убеждений, предпочтений, на основе которых выстраиваются избирательные отношения к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности. Многие ученые (Н. А. Асташова [1], Ю. В. Варда-нян [2], В. П. Бездухов и Ю. Н. Кулюткин [3], Н. Н. Никитина [5], В. А. Сластенин [6] и др.) выделяют три типа профессионально-ценностных ориентаций:

– по отношению к личности педагога – ориентации на самопознание, позитивное самовосприятие, принятие себя как педагога, развитие содержания профессионально-педагогического идеала, профессионально-личностное саморазвитие, духовное самосовершенствование и приобщение к ценностям культуры;

– по отношению к личности ученика – стремление к выявлению и удовлетворению потребностей и интересов ребенка, проявление уважения к нему, принятие его уникальности, содействие его личностному развитию, взаимодействие и сотрудничество с ним;

– по отношению к профессиональной деятельности – ориентации на значимость трудовой деятельности, характеризующие потребности и мотивы педагога, творчество и самореализацию в профессии, социальную значимость профессионально-педагогической деятельности.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций педагога – это сложный, многогранный и трудоемкий процесс, требующий учета сложившейся ценностной системы, которая является результатом воздействия семьи и школы, а также интересов профессионального сообщества и потенциальных возможностей человека. Развитие ценностных ориентаций прежде всего процесс качественных и количественных изменений будущего специалиста. В качественном отношении происходит трансформация личностных характеристик: педагог усваивает уникальные ценностные ориентации и становится носителем духовно-нравственного начала, отличающего его как личность и профессионала от других субъектов и пред-

ставителей иных профессиональных групп. В количественном отношении ему предлагается обратить внимание на многочисленность существующих ценностных ориентаций и максимально освоить те из них, которые отвечают его представлениям о природе педагогической деятельности и особенностях ценностных основ образования.

Становление профессионально-ценностных ориентаций наиболее активно происходит в процессе обучения в вузе. Именно в этот период закладываются профессионально-значимые качества личности педагога, происходит переосмысление ценностных ориентаций с позиции будущего учителя. Профессионально-ценностные ориентации, возникающие на начальных этапах обучения в вузе, детерминируют особенности движения молодого человека в профессии, возможности его личностного развития, профессионального становления и реализации. Стихийное развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов в процессе обучения, как правило, приводит к неадекватному принятию будущей профессиональной деятельности. В этой связи представляется принципиально важным, чтобы процесс профессионального становления студента по возможности моделировал заданную структуру педагогической деятельности учителя, его профессионально-ценностные ориентации и обращал особое внимание на его профессионально-ценностное развитие.

Развитие профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога представляет собой процесс поэтапного совершенствования качества их содержания и структуры путем приобретения профессиональной значимости и личностного смысла под влиянием социальных воздействий, ценностного потенциала вузовской образовательной системы, собственной деятельности в процессе обучения и профессионально-личностного самосовершенствования.

Целенаправленная работа по созданию условий для развития ценностных ориентаций в учебном процессе и в ходе педагогических практик позволит будущему педагогу уточнить и обогатить собственные ценности, соотнося их с профессионально-обусловленными.

Ценности могут приниматься или отвергаться обучающимися, но в любом случае их действие очевидно. Поэтому важно создание условий, при которых социокультурные, профессионально-педагогические и личностные ценности будущего педагога оказывают положительное влияние на динамику развития его профессионально-значимых характеристик. Этому, в частности, способствует разработанный нами курс «Психология профессионально-ценностного развития педагога». Его задача состоит в создании профессионально-образовательных условий совершенствования процесса освоения и применения профессионально-ценностных ориентаций студентами педагогического вуза. В процессе изучения курса развитие профессионально-ценностных ориентаций педагога представлено единством теоретического и практического аспектов деятельности в ходе обучения. Теоретический аспект связан прежде всего с накоплением новых и актуализацией ранее приобретенных знаний о сущности, содержании, структуре ценностей и ценностных ориентациях, профессионально-ценностной сферы человека, механизмах и средствах развития. Практический – связан с теоретическим и знаменует закреплением полученных знаний и выработкой соответствующих практических умений и навыков.

Составленные научно-методические рекомендации включают использование потенциала цели, содержания, условий, механизмов, результатов освоения курса для овладения студентом теоретической и практической готовностью и возможностью усовершенствовать систему профессионально-ценностных ориентаций. В процессе занятий предлагаются разнообразные формы работы: учебно-познавательные, диагностические, тренинговые, игровые, имитационно-моделируемые,

реальные ситуации и др. Особое значение имеет составление аксиологического словарика, дневника профессионально-ценностного роста, программы самовоспитания личностных и профессиональных качеств, разработка тематики классных часов, составление планов-конспектов аксиологических бесед, разработка программы факультативного курса для учащихся «Мир человека и его ценности». Предложенные задания направлены на актуализацию, систематизацию и совершенствование системы профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога, развивающих готовность и возможность студента применять их в процессе педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 272 с.
2. Варданян, Ю. В. Психология профессионально-ценностных основ менталитета педагога : программа курса по выбору и метод. рекомендации / Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2006. – 43 с.
3. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
4. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.
5. Слостенин, В. А. Аксиологические основания образования / В. А. Слостенин // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 1. – М. : МПГУ, 2000. – С. 26–31.

Поступила 22.11.2010 г.

УДК 159.9
ББК 88
Д 302

Е. Е. Дементьева, М. В. Алаева
E. E. Dementieva, M. V. Alaeva

**ПОНИМАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**UNDERSTANDING OF MENTAL STATE AS AN ELEMENT
OF THE PRACTICAL COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE
OF THE FUTURE SPECIALIST**

В статье рассмотрена одна из малоизученных проблем психологии, сделан акцент на одном из аспектов данной проблемы – умение понимать психическое состояние другого человека, выделены и раскрыты особенности умения понимать психическое состояние другого человека, определена значимость для будущего специалиста.

Ключевые слова: психологическая культура, компоненты психологической культуры, практический компонент, умение понимать, психическое состояние, будущие специалисты.

The author examines one of the little-known problems of psychology, focusing on one aspect of the problem – the ability to understand the mental state of another person, identifies and clears up the ability to understand the mental state of another person, determines the significance for the future specialist.

Key words: psychological culture, components of psychological culture, practical component, ability to understand, mental state, future professionals.

Современная образовательная ситуация задает все более высокий уровень профессионализма будущего специалиста. Становится очевидным, что достижение целей современного образования во многом связано с личностным потенциалом педагога, его общей, профессиональной и психологической культурой. В общем виде психологическая культура представляет собой систему психических процессов и свойств человека, благодаря которым осуществляется понимание себя и других людей как субъектов и как личностей, эффективное воздействие на других людей и на самого себя, адекватное отношение к людям в целом и к самому себе, в частности, как к личностям. Психологическая культура обеспечивает разумное и эффективное использование личностного потенциала человека для решения различных жизненных проблем, возникающих в процессе общения и предметной деятельности [5].

Психологическая культура пронизывает все сферы человеческого бытия, чем и объяс-

няется необходимость ее возникновения, развития и существования у человека на протяжении всей жизни. Высокий уровень ее развития является основным фактором профессионального успеха специалистов, работающих с людьми: учителей, социальных работников, руководителей, государственных служащих и др.

Психологическая культура специалиста представляет собой особое психическое образование личности, основанное на гуманистическом отношении к другим людям и обеспечивающее высокую эффективность профессиональной деятельности. Высокий уровень ее развития позволяет человеку: правильно ориентироваться в окружающих людях; в совершенстве владеть необходимым репертуаром способов психологического воздействия и разумно пользоваться ими в условиях профессиональной деятельности; знать и понимать самого себя, т. е. иметь адекватный образ «Я»; в совершенстве владеть приемами самоуправления

и саморегуляции, позволяющими в максимальной степени реализовывать свой личностный потенциал; правильно (на гуманистических позициях) относиться к людям и строить благоприятные отношения с ними.

Все это необходимо человеку в любых сферах социального бытия, в том числе и в профессиональной деятельности. Поэтому ее формирование и составляет цель психологической подготовки педагогов-психологов.

В структуре психологической культуры можно выделить три составных взаимосвязанных компонента: интеллектуальный (когнитивный), ценностно-смысловой (духовно-нравственный) и практический (поведенческий). Психологическая подготовка будущих специалистов должна быть направлена на их формирование, что и определяется как ее задачи.

Интеллектуальный (когнитивный) компонент психологической культуры представляет собой систему познавательных процессов (ощущение, восприятие, мышление, воображение, память и др.) и психологических знаний (определенную осведомленность и компетентность). На его основе осуществляется ориентировка специалиста в многообразии психических явлений (личностных чертах, состояниях, мотивах поведения, отношениях и др.), целеполагание и проектирование оптимальных способов психолого-педагогического воздействия. Высокий уровень развития интеллектуального компонента психологической культуры позволяет специалисту быстро и правильно ориентироваться в окружающих людях и в самом себе. Он является важным показателем развития у него психологической культуры в целом.

Психологические знания – это система хранящихся в памяти субъекта образов и понятий о людях, о психических явлениях: свойствах, состояниях, процессах, механизмах и закономерностях [7]. В зависимости от происхождения и качественных характеристик психологические знания могут быть научными и житейскими (обыденными). Научные знания порождаются учеными-психологами. Они зафиксированы в специальной литературе (учебниках, словарях) и передаются людям через специальное обучение. Житейские знания

порождаются и усваиваются главным образом в ходе повседневного общения, т. е. являются продуктом личного психологического опыта.

Психологическое мышление представляет собой систему умственных действий, воссоздающих в субъективной форме внутреннюю психологическую сущность человека как субъекта, как личности и как индивидуальности, законы его развития и социального бытия. Психологическое мышление, по мнению К. М. Романова, выступает как внутренний инструмент решения именно психологических задач и опирается на соответствующие когнитивные образования: психологические понятия, субъективные образы, социальные стереотипы и т. п. [8] Психологическое мышление возникает в результате преобразования (интериоризации) реальных социальных действий (межличностных воздействий), которыми люди обмениваются в процессе общения. По своей природе психологическое мышление существенным образом отличается от предметно-ориентированного мышления [4]. Отмечаются следующие особенности этого мышления: творческий характер, повышенный динамизм, высокая ответственность принимаемых решений, повышенная зависимость от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности. Кроме того, психологическое мышление глубоко связано с личностью. Оно опосредствует отношения субъекта не только с другими субъектами, но и с самим собой, являясь составной частью самосознания. Так же как и знания, психологическое мышление может быть житейским и научным.

Ядром психологической культуры человека является *ценностно-смысловой (духовно-нравственный) компонент*, который можно определить как устойчивое личностное отношение специалиста к другим людям (ученикам, коллегам, родителям и другим участникам образовательно-воспитательного процесса) и к самому себе. Оно может быть разным по содержанию (отношение к другому как к равноценной личности – отношение к другому как к неравноценной личности), по знаку (положительным, отрицательным, противоречивым), по устойчивости (устойчивым – неустойчивым), по силе (сильным – слабым),

по уровню осознаваемости (осознаваемым – неосознаваемым). Наиболее благоприятным для работы с людьми является устойчивое, осознаваемое, положительное отношение к другому человеку как к самостоятельной, равноценной, уникальной личности. Такое отношение называется гуманистическим. Оно предполагает принятие каждого человека таким, какой он есть; исключает любую возможность его подавления или использования в качестве средства (орудия) достижения каких-либо целей; благоприятствует его личностной самореализации. Воспитание такого отношения к людям составляет следующую важную задачу психологической подготовки специалистов-психологов [3].

Практический компонент психологической культуры педагога-психолога представлен системой соответствующих умений и навыков, обеспечивающих возможность использования теоретических знаний и психологического мышления для работы с людьми (детьми, их родителями, коллегами и другими участниками образовательно-воспитательного процесса) в условиях реальной профессиональной деятельности. Он предполагает владение различными приемами и формами межличностного воздействия (убеждение, просьба, моральная поддержка и др.), приемами саморегуляции, умением выражать себя и свои мысли, слушать и понимать другого человека, готовить психологические рекомендации для работы с людьми, разрабатывать психологические характеристики и пользоваться имеющейся в них информацией, проводить и анализировать социальные мероприятия (уроки, собрания, беседы и т. п.) и др. Следует отметить, что все практические умения и навыки тесно связаны с интеллектуальным компонентом психологической культуры. Умения и навыки межличностного воздействия и самовоздействия построены на интеллектуальной основе, что и делает их разумными.

В рамках практического компонента важное место занимает умение понимать психическое состояние человека. Данное умение является одновременно и педагогическим, и общечеловеческим, однако оно должно формироваться в специально созданных условиях.

Понимание человека человеком составляет одну из содержательных сторон процесса общения, является процессом актуализации психологического содержания личности, которое закрепляется признаками внешности, поведения и деятельности человека в общественно-трудовой практике людей.

Отметим, что невозможно не признавать процессуальный и динамичный характер познания в общении, так как при выражении своего психического состояния субъект получает эмоциональный отклик, трансформирующий его прошлое состояние в качественно новое, наполненное новым содержанием, однако потребность самовыражения остается актуальной, что приводит к повторному выражению состояния и данный процесс продолжается до тех пор, пока состояние субъекта выражения не исчерпает себя. Существенным моментом процесса межличностного познания является и то, что каждому из субъектов в определенный момент времени приходится выражать свое состояние и понимать психическое состояние другого человека. И соответственно только тот человек, который умеет выражать свое психическое состояние, способен к истинному глубокому познанию другого.

Выражение своего и понимание психического состояния другого человека связано с вербализацией. Поэтому говоря о процессе познания человека человеком мы имеем в виду его диалогичность и понимаем диалог как универсальный инструмент познания, в связи с этим взаимодействие участников познания обозначаем как систему «субъект ↔ субъект», где каждый из участников равноправен, активен.

Каждый день мы встречаем множество людей, наблюдаем их поведение, слушаем то, что они говорят, думаем о них, пытаемся их понять. Нам очень часто кажется, что психические особенности человека – его позиция, стремления, чувства – воспринимаются нами так же, как и его физические данные. Большинство людей считают, что восприятие и познание других происходят автоматически. Широко распространено представление о том, что восприятие других основано на более или менее детальном отражении объективно заданных

характеристик. Внутренняя активность воспринимающего субъекта, как правило, недооценивается. Подчеркнем, что «видение» и познание людей – это не пассивное отражение и фиксация некоторой реальности, а активная деятельность, результаты которой часто очень разнообразны.

Одним из механизмов познания психического состояния человека является эмпатия, рассматриваемая как понимание психических состояний, эмоций, чувств, переживаний собеседника. С позиций системного подхода эмпатия рассматривается как элемент целостной структуры личности, она тесно связана с другими ее сторонами и свойствами (тревожностью, сензитивностью, общительностью, воображением и др.) и является центральным образованием, в котором представляет особый «сплав» установок и мотивов, выражающих отношение к людям. Эмпатия позволяет постичь сущность другого человека, не столько понять, сколько уловить тайные движения его души: суть мотивов и смысл поступков, источники интересов или апатий, причины лжи или искренности, цели замкнутости или развязности и т. д. Для определения понятия «эмпатия» нередко пользуются обиходным термином «вчувствование в другого». Эмпатия основана на умении правильно представлять себе, что происходит внутри другого человека, что он переживает, к чему стремится, как воспринимает и оценивает себя и окружающий мир. Способность смотреть на людей и воспринимать различные события их глазами имеет чрезвычайно важное значение для понимания окружающих [2].

Другим составляющим диалогического общения на психологическом уровне является «аутентичность» как способность человека в общении отказываться от различных социальных ролей (психотерапевта, профессионала, педагога, руководителя и т. п.), позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению. Аутентичность наряду со способностью к безусловному принятию и эмпатии является обязательной составляющей

эффективного человеческого общения. Психологический смысл аутентичности можно определить как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование.

Не менее важна и акцептация, рассматриваемая как готовность и умение принять другого таким, какой он есть, принять его на равных позициях, признавая в нем человека, который достоин уважения, доверия, позитивного отношения; признание человека как наивысшей ценности, который имеет право на свои собственные мысли, позиции [1].

В процессе межличностного взаимодействия огромное значение отводится открытости. Открытость – это и умение, и готовность поделиться своими впечатлениями об актуальной ситуации, а также переживаниями, связанными с прошлым, чтобы помочь партнеру лучше понять нас. Готовность партнеров к взаимной открытости создает атмосферу взаимодоверия.

Важно и то, что понимание других людей тесно связано с пониманием себя. Стараюсь познать себя, причины своих поступков и потребностей, человек прибегает к тем же самым способам, которыми он пользуется для познания других. И здесь важно почувствовать свое состояние и выразить его. Главное условие адекватного выражения своего психического состояния заключается в осознании и понимании его самим субъектом – лишь выделив в себе свое состояние и назвав его для себя, субъект может поведать о нем другому человеку с помощью тех же самых слов, понятных себе и другому человеку [4].

Понимание психического состояния другого человека – это сложный, особый вид познавательной деятельности, так или иначе базирующийся на интеллектуальной проработке поступающей информации, результатом которой становится сообщение выражающему субъекту о своем понимании его состояния. Здесь важна обратная связь, позволяющая помочь окружающим в лучшем осознании своего собеседника, донесение до субъекта

выражения тех чувств, какие они вызывают у нас, как влияют на наше состояние и поведение. Обратная связь может способствовать лучшему взаимопониманию и углублению взаимоотношений между партнерами, если будет принята во внимание не только тем, кто обеспечивает ее, но и тем, для кого она предназначена.

Уровень владения перечисленными умениями и навыками, а также умение управлять собственными психическими функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением, вниманием, эмоциями, потребностями и др.) является важным показателем развития психологической культуры человека и специалиста в частности.

Выделенные структурные компоненты психологической культуры специалиста тесно взаимосвязаны как функционально, так и генетически. Каждый из них необходим, но недостаточен для эффективного взаимодействия человека с другими людьми, равно как и существования самого субъекта как полноценной личности.

Кроме того, в работах последних лет, посвященных вопросам изучения межличностного познания, психологической культуры, подчеркнуто, что в процессе общения и совместной деятельности человек учится осознавать и выражать собственные психические состояния, но часто сталкивается с многочисленными трудностями непонимания или недопонимания со стороны, порождающихся не только внутриличностными барьерами общающихся, но и низким уровнем развития соответствующих знаний, умений, навыков и психологической культуры в целом. При этом сам процесс понимания психического состояния другого человека выступает как элемент психологической культуры личности, отражающий в себе

все ее компоненты. И сегодня в систему современного высшего образования необходимо включать работу по формированию психологической культуры в целом и понимающих действий (деятельности) субъекта в частности, что в первую очередь является важным для современной системы педагогического образования.

Список использованных источников

1. Романов, К. М. Основы общей психологии : учеб. пособие / К. М. Романов. – Саранск : Издат. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2008. – 368 с.
2. Романов, К. М. Психологический практикум / К. М. Романов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. – 164 с.
3. Романова, О. Н. Формирование психологической культуры младших школьников / Романова Ольга Николаевна : дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003. – 208 с.
4. Романов, К. М. Психологическая культура человека: теоретические основы и методика формирования / К. М. Романов, О. Н. Романова. – Саранск : Копир, 2007. – 130 с.
5. Дементьева, Е. В. Формирование психологической культуры у будущих специалистов / Е. В. Дементьева : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2007. – 21 с.
6. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
7. Башмакова, А. М. Диалогическое общение и его составляющие / А. М. Башмакова // Психология общения XXI век: 10 лет развития : материалы Междунар. конф. 8–10 окт. 2009 г. : в 2 т. – Т. 1. – М., Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2009. – С. 200–203.
8. Осипова, И. С. Вербальные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте / Осипова Ирина Станиславовна : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. : РАО, 2009. – 28 с.

Поступила 26.11.2010 г.

УДК 316.614.5

ББК 88.5

К 396

Т. А. Кильмяшкина

T. A. Kilmyashkina

**КУРС ПО ВЫБОРУ «ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ» КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

**ELECTIVE COURSE “PSYCHOLOGY OF FAMILY” AS A FACTOR
OF UNIVERSITY DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER**

В настоящей статье говорится о развитии профессиональной компетентности педагога в процессе освоения курса по выбору «Психология семьи», о месте данного курса в системе педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, курс по выбору «Психология семьи».

This article refers to the development of professional competence of the teacher in the process of developing the elective course «Psychology of the Family», the place of the course in the system of pedagogical education.

Key words: professional competence of the teacher, elective course «Psychology of the Family».

На современном этапе развития общества одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих всестороннего осмысления и творческого решения, остается становление профессиональной компетентности педагога в процессе вузовского обучения. Основными составляющими профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием являются внутренняя готовность и возможность выпускника высшего учебного заведения квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность на основе единства теоретической и практической подготовки [1, с. 17]. Говоря о профессиональной компетентности педагога, особую роль следует отводить ее психологическому компоненту, так как профессия учителя не представляется возможной без умения психологически компетентно мыслить и действовать в конкретных условиях педагогической деятельности.

Психология семьи – одно из направлений социально-психологических исследований, изучающее психологические аспекты становления и функционирования семьи и семейных отношений. Проблемы возникновения и развития семьи, роли семьи в жизни общества и каждого индивида в отдельности на протяжении многих веков занимали лучшие умы

человечества. Тем не менее, в этих проблемах и сегодня остается много спорных вопросов. Как правильно выстраивать гармоничные взаимоотношения с ребенком? Что такое авторитет родителей? Как повысить психологическую культуру родителей? Ответы на подобные вопросы важны для любого человека, а для педагога они составляют основу компетентного психологического оснащения педагогической деятельности. Следовательно, знание основ психологии семьи и семейных отношений является для педагога неотъемлемым и обязательным условием совершенствования профессионального мастерства и повышения личностного роста.

Семья строится на таком психологическом фундаменте, который включает в себя знания, умения и навыки многих отраслей психологии (базовой дисциплины психологического компонента педагогического образования, обеспечивающей изучение мира психических явлений):

– общей (каждый член семьи – уникальная, неповторимая личность с присущими только ей особенностями: самооценкой, уровнем притязаний, темпераментом, характером, ценностями, потребностями, интересами, задатками, уровнем развития познавательных процессов и т. д.);

– возрастной (в семьях из поколения в поколение отражается полный жизненный цикл человека; представители разных поколений в семье находятся на различных возрастных ступенях психического развития, факторы, особенности, закономерности которого невозможно не учитывать при создании гармоничных семейных взаимоотношений);

– социальной (семья представляет собой малую социальную группу, между членами которой непрерывно протекает процесс общения во всей многогранности своих сторон, поэтому очевидно, что гармония семейных отношений во многом определяется умением обмениваться информацией; слушать, слышать, воспринимать, понимать друг друга; конструктивно взаимодействовать; предотвращать или разрешать конфликты и т. д.);

– педагогической (как известно, одной из ведущих функций семьи является воспитательная функция, осуществление которой малоэффективно без знаний психологических закономерностей развития человека в процессе обучения и воспитания).

Таким образом, очевидно, что курс по выбору «Психология семьи» является для будущих учителей полезным и небезынтересным. Основной целью изучения курса по выбору «Психология семьи» является углубление и обогащение психологической подготовки педагога как необходимого условия его профессионализма, обеспечивающего успешность осуществления эффективного, грамотного взаимодействия с собственными семьями и семьями своих воспитанников. Основные задачи курса: выявить важность и необходимость освоения основ психологии семьи для педагогической профессии; формировать систему основных понятий, используемых при освоении данного курса по выбору; изучить основные правила, приемы, способы эффективного построения гармоничных семейных отношений; освоить методы психологического изучения семьи и семейных отношений; расширить основные компетенции будущего педагога.

К сожалению, программно-методическое обеспечение качественной психологической подготовки будущих педагогов к оснащению профессиональной деятельности является на

сегодняшний день одной из актуальных проблем высшего педагогического образования. В поисках эффективных путей ее решения разработано учебное пособие «Основы психологии семьи» [2], материалы которого соответствуют содержанию курса по выбору «Психология семьи» для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений; а также программа указанного курса по выбору и методические рекомендации по ее реализации [3]. Работы составлены с учетом требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и адресованы студентам педагогических вузов, социальным работникам, практическим психологам, педагогам, преподавателям психологических дисциплин, методистам, аспирантам; могут также представлять интерес для широкого круга людей, интересующихся психологией семьи.

Для удобства восприятия материалы учебного пособия структурированы по темам: «Общая характеристика семьи и семейно-брачных отношений», «Психолого-педагогические основы семейного воспитания», «Психологическое изучение семьи и особенностей семейного воспитания». В процессе освоения каждой темы студентам представляется система специальных профессиональных вопросов и заданий, которые могут быть использованы во время аудиторных занятий, а также в процессе саморазвития профессиональной компетентности. Материал, осваиваемый студентом в процессе выполнения творческих заданий, выступает источником становления умений психологически компетентно мыслить и действовать в конкретных условиях педагогической деятельности. Проиллюстрируем сказанное конкретными примерами – некоторыми из тех заданий, выполнение которых в процессе занятий было, со слов самих студентов, особо интересным и полезным.

В процессе освоения темы «Общая характеристика семьи и семейно-брачных отношений» студентам можно предложить следующие задания: подобрать примеры толкования понятия «семья» с точки зрения психологии, сравнив их с определениями данного понятия представителями других наук; построить

родословное дерево своей семьи, начиная с себя, стараясь восстановить вглубь времен как можно больше поколений; познакомиться с одним из журналов, адресованных современной семье и подготовить его рекламу, используя убеждение, внушение, психологическое заражение и другие способы воздействия в социальных группах; разработать и представить макет страницы журнала «Моя семья», предложив основную тематику страницы и ее главные рубрики; продумать идею создания музея семьи, предложив конкретные тематические залы и экспонаты данного учреждения.

В процессе освоения темы «Психолого-педагогические основы семейного воспитания» студентам можно предложить следующие задания: подобрать пословицы, поговорки, сказки о родительском доме на различных языках, проанализировав и сравнив их с русскоязычными; вспомнить из курса возрастной психологии психологические особенности, присущие мальчикам и девочкам, и, опираясь на них, составить психолого-педагогические рекомендации для домашнего воспитания сына или дочери; написать сочинение-размышление на тему «Традиции моей семьи как психологическое средство формирования ее сплоченности»; сформулировать типичные психологические трудности родителей в общении с детьми, творчески оформив работу в виде памятки; подготовить доклад на тему «Семья как первичный социальный институт приобщения ребенка к этническим нравам, обычаям, традициям»; подобрать колыбельные песни разных народов, проанализировав заложенные в них цели воспитания; составить памятку для родителей «Психологические основы семейного воспитания».

В процессе освоения темы «Психологическое изучение семьи и особенностей семейного воспитания» студентам можно предложить следующие задания: проанализировать основные методы и методики психологического изучения семьи и особенностей семейных отношений «глазами ребенка» и «глазами взрослых», сравнив их между собой; составить

развернутый план выступления на родительском собрании по теме «Психологические последствия основных нарушений детско-родительских отношений»; высказать свои предложения по улучшению педагогического просвещения родителей; составить фотостенд «Счастливая семья» на основе самостоятельно подобранных фотоматериалов из различных газет, журналов, собственных семейных фотоальбомов; составить итоговый кроссворд по всем пройденным темам.

Безусловно, это лишь малая часть творческих вопросов и заданий, которые можно использовать в процессе освоения данной дисциплины. Проблемы психологии семьи и особенностей семейного воспитания были актуальны вчера, являются не менее актуальными сегодня, будут, несомненно, представлять огромный интерес завтра. Именно семья является той первичной средой, где мы получаем первые сведения о многообразии и сложности окружающего нас мира. Общение с самыми близкими людьми духовно обогащает и возвышает, утверждает веру в себя, вселяет жизненный оптимизм, открывая в человеке все самое лучшее. Нам, наставникам студентов педагогического вуза, необходимо помочь им в осознании простых истин – как любая дорога начинается с первых шагов, так и становление личности ребенка начинается с семьи, знание основ психологии которой играет для педагога важную роль в его становлении как личности и профессионала.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога : монография / Ю. В. Варданян ; под науч. ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. – М. : МПГУ, 2002. – 180 с.
2. Кильмяшкина, Т. А. Основы психологии семьи : учеб. пособие / Т. А. Кильмяшкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 75 с.
3. Кильмяшкина, Т. А. Психология семьи : программа курса по выбору и метод. рекомендации / Т. А. Кильмяшкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 32 с.

Поступила 27.10.2010 г.

УДК 159.9

ББК 88

Ц 181

Е. В. Царева

E. V. Tsareva

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

TOLERANCE AS A STRUCTURAL COMPONENT OF PERSONALITY OF THE TEACHER

Статья посвящена проблеме толерантности в образовательном процессе. Раскрыты основные аспекты и проявления толерантности педагога.

Ключевые слова: толерантность, личность педагога, уровни проявления толерантности.

The article deals with the problem of tolerance in the educational process. It discloses the principal aspects and manifestations of tolerance of the teacher.

Key words: tolerance, personality of the teacher, levels of tolerance.

Изменения в социально-экономической и политической сферах, происходящие в нашей стране, обусловили появление ряда проблем в сфере образования. С одной стороны, выполняя социальный заказ, сформулированный в Концепции модернизации российского образования, образовательные учреждения и специалисты, в них работающие, должны осуществить решение задач воспитания толерантности у учащихся. С другой стороны, для того, чтобы решить данную задачу, современному педагогу необходимо самому быть толерантным, демонстрировать ее проявления во взаимодействии с другими субъектами образования, что предъявляет высокие требования к профессионализму и компетентности учителей в вопросах толерантности.

Во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. *tolerantia* – терпение; англ. *tolerance, toleration*, нем. *toleranz*, франц. *tolerance*. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова [5] категория «толерантность» полностью отождествляется с категорией «терпимость». В «Словаре иностранных слов и выражений» понятие также определяется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению, снисходительность к чему-либо или кому-либо» [4].

Проблема толерантности сложна и вряд ли имеет одно единственное решение,

окончательно устанавливающее пределы, за которыми толерантность утрачивает свою ценность и провоцирует вседозволенность.

Наиболее обобщенный взгляд на это понятие представлен в философии в трудах А. И. Ильина, Ю. А. Ищенко В. О. Тишкова, В. М. Золотухина и др. В психологии толерантность как феномен изучается сравнительно недавно. Понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находит отражение в работах А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой. С точки зрения А. В. Петрицкого, А. В. Зимбули, Ю. А. Ищенко, В. М. Золотухина, С. Ю. Головина, А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой, терпимость является составной частью толерантности, последняя в свою очередь считается более «широким» понятием [2].

Толерантность выступает как один из важных компонентов личности педагога, который проявляется на личностном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом и вербальном уровнях.

Личностный уровень толерантности представляет ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценность уважения человека как такового, ценности

прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком. Это позволяет различать толерантность как преходящее состояние и как устойчивую личностную позицию [1]. Иными словами, личностная основа толерантности в качестве своего истока имеет толерантное (уважительное, принимающее) отношение к самому себе. Все это имеет самое непосредственное отношение к сфере образования и личности педагога, позволяет определить исходную позицию и стратегию решения проблемы «педагогической интолерантности» – гармонизации самооценки и «Я-концепции» учителей, укрепления их принятия и уважения самих себя.

Толерантность на *когнитивном уровне* заключается в осознании и принятии педагогом сложности, многомерности жизненной реальности и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира. Она проявляется в ситуациях противоречий – при расхождении мнений, столкновении взглядов и т. д. – и позволяет рассматривать их как проявление плюрализма, богатства индивидуальных восприятий и интерпретаций. Толерантность, таким образом, означает еще и такое важное качество, как способность человека при расхождении с собеседником во мнениях когнитивный «конфликт» не переводить в конфликт межличностный.

Если когнитивный компонент предполагает реальное изменение восприятия, понимания, мышления, интерпретации в направлении реализации принципов толерантности, то *вербальный компонент* ограничивается «знаниевой составляющей». Это наиболее простое измерение толерантности, которое может свидетельствовать о знакомстве человека с идеями толерантности и способности частично рассказать об этом. На этом уровне большинство педагогов вполне в состоянии «продемонстрировать» требуемую толерантность, но это еще не означает готовность следовать соответствующим принципам на практике.

Эмоциональный аспект толерантности педагога проявляется в способности к эмпатии. Установление эмоционального контакта между собеседниками способствует созданию более доверительной и безопасной атмосферы общения и снижает напряженность и возможность обострения отношений, конфронтации и соперничества. Эмоциональная составляющая толерантности имеет особое значение благодаря тому, что именно в этом измерении коммуникативной ситуации собеседники даже при различиях во взглядах имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей, который во многом и делает людей разобщенными и нетерпимо настроенными по отношению друг к другу. Эмпатия учителя по отношению к ученику является не только одной из форм проявления уважения, но также индикатором его полноценной личностной включенности в общение, своеобразной «работой над собой» в непростом процессе воспитания и развития учащихся. В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента может быть назван и особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность» [3], суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к сложным и неприятным переживаниям, тревоге – без того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. Игнорирование и подавление эмоциональной сферы ведет к эмоциональной интолерантности педагогов, эмоциональному выгоранию, а в дальнейшем и к почти неизбежной профессиональной деформации значительной части учителей.

Поведенческий аспект толерантности включает в себя конкретные умения и способности, среди которых можно выделить:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения;
- готовность к толерантному отношению к высказываниям других;
- способность к конструктивному взаимодействию;
- толерантное поведение в напряженных и эксквизитных ситуациях при различиях в точках зрения, столкновении мнений или оценок.

Таким образом, толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность педагога к конструктивному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса. Являясь социально-психологической категорией, она проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение. Вместе с тем толерантность не означает безразличие к любым действиям

или взглядам. Очевидно, нельзя мириться и с ошибочными воззрениями, поэтому границы допустимости толерантности должны определяться нравственными категориями.

Список использованных источников

1. Алексеева, Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. – СПб. : СПБАППО, 2003. – С. 165–172.
2. Асмолов, А. Г. Толерантность от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – С. 5–7.
3. Кристалл, Г. Аффективная толерантность / Г. Кристалл // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 3. – С. 34.
4. Словарь иностранных слов и выражений. – М. : АСТ, 1998. – 477 с.
5. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – Т. 4. – 752 с.

Поступила 18.11.2010 г.

УДК 355.231(47).072/.083

ББК ТЗ 63.3

Г 79

А. Н. Гребенкин

A. N. Grebenkin

**СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ****SOCIOCULTURAL SPACE OF CADET CORPS OF THE RUSSIAN EMPIRE**

В данной статье анализируется феномен социокультурного пространства кадетских корпусов Российской империи. Детально рассматриваются «цук» (аналог современной «дедовщины»), «закальство» (культ показного молодечества) и ритуал посвящения в кадеты. Автор приходит к выводу, что даже негативные традиции приносили большую пользу, сплачивая воспитанников в одну дружную семью.

Ключевые слова: кадетский корпус, традиция, «цук», «закальство».

This article gives the analysis of phenomenon of the sociocultural space of cadet corps in the Russian Empire. “Tsuk” (similar to today’s “dedovschina”), “zakalstvo” (the cult of ostentatious mettle) and the ritual of initiation to the cadets are described in detail. The author comes to the conclusion that even negative traditions were very useful, because they united pupils into one friendly family.

Key words: cadet corps, tradition, “tsuk”, “zakalstvo”.

Каждое из военных учебных заведений дореволюционной России представляло собой «закрытый мир», а его питомцы составляли «сообщество, подчиненное строгой армейской дисциплине с обширной системой обязанностей и минимумом прав» [1]. «Три времени года в четырех стенах» – так озаглавил свои воспоминания выпускник одного из кадетских корпусов П. Волошин [2], подчеркнув тем самым, что социокультурный континуум военного учебного заведения был четко демаркирован от окружавшей его невоенной среды. Внешним проявлением этого разграничения служили высокие каменные стены, окружавшие здание корпуса и примыкавший к нему плац, и тяжелые двери, самовольный выход за которые сурово карался. Ни карманных денег, ни штатской одежды воспитанникам иметь не полагалось; контакты с невоенными сверстниками не приветствовались. «Отчужденность корпуса от остального мира сказывалась в неудобствах и лишениях тамошнего существования, которые были мало сказать ежедневные, но ежечасные. Что

может быть элементарнее таких потребностей, как возможность достать четвертку порядочного чаю, фунт сахара, шелку для шитья, кусок сносного мыла, или найти прислугу, или заказать что-нибудь из платья. А между тем, жители корпусного редута всего подобного были лишены, по крайней мере, первые годы» [3], – вспоминал известный писатель, биограф Суворова А. Ф. Петрушевский.

Столь же прочные стены, отгораживающие военное от невоенного, по мысли педагогов, должны были существовать и в сознании кадет и юнкеров, сплачивая воспитанников в тесную и дружную семью на основании их принадлежности к воинскому братству. Военный педагог А. Д. Бутовский называл это «корпоративным единением» [4]. Однако чрезмерное акцентирование внимания на таких понятиях, как «офицерская каста», «воинский дух», «честь мундира» вело не только к внутреннему сплочению личного состава, но и к искусственному противопоставлению военных и штатских, кадет и гимназистов, юнкеров и студентов, офицеров и чиновников.

Очень устойчивой оказалась возникшая в начале XIX в. традиция пренебрежения всем, что не было связано с военной средой. Все штатские на военном жаргоне презрительно именовались «шпаками» или «рябчиками», и отношение к ним с николаевских времен отличалось дикой грубостью, не имеющей никаких границ. Так, за великую честь почиталось ни за что ни про что обругать штатского, сбить с него шляпу, а при малейшем сопротивлении с его стороны в ход незамедлительно пускались кулаки.

Что же касается единения самих воспитанников в спаянную воинскими традициями семью, то здесь дело обстояло не так просто. На словах этот братский союз декларировался повсюду, но в действительности в своем идеальном варианте он существовал разве что в Финляндском кадетском корпусе, где старшие кадеты составляли «Товарищество», помогая друг другу и младшим воспитанникам [5].

В большинстве же кадетских корпусов и военных училищ, несмотря на устойчивые традиции взаимопомощи и взаимовыручки, воспитанники делились на несколько категорий в зависимости от возраста, физической силы, поведения, отношения к учебе и ряда других критериев.

Наиболее заметной была градация кадет и юнкеров на «старших» и «младших». Так, в Артиллерийском училище «5-й и 4-й классы были в безусловном подчинении у 1-го класса [1-й класс был старшим. – А.Г.]; 3-й класс пользовался уже большею самостоятельностью, а 2-й составлял иногда, хотя редко, оппозицию училищным диктаторам и враждовал с ними; но борьба всегда оканчивалась не в пользу либералов» [6]. При этом «старички» имели полное право командовать «малолетками», а последние были обязаны беспрекословно выполнять самые нелепые указания.

Корпусная и училищная «дедовщина», именуемая «подтяжкой» или «цуком», красной нитью проходит через историю военных учебных заведений, разделяя воспитанников на старших и младших, «цукающих» и «цукаемых». В Николаевском кавалерийском училище это были «корнеты» и «звери», в Главном инженерном училище «старшие» и «рябцы»,

в кадетских корпусах «старички» («старикашки») и «новички». Если в Николаевском кавалерийском училище – родине «цука» – взаимоотношения «корнетов» и «зверей» регламентировались неписаным уставом, запрещавшим применение физической силы и надругательство над личностью и устанавливавшим четкие рамки «подтяжки», то в кадетских корпусах «цук» не был ограничен ничем, кроме фантазии его адептов.

Стремление подражать лихим училищным «корнетам» в карикатурной форме проявилось в кадетских корпусах, вызвав к жизни устрашающе-гротескный, однако весьма популярный тип так называемого «старого кадета» или «отчаянного». Сами «отчаянные» гордо именовали себя «закалами», ибо, по их представлениям, лишь физически и морально «закаленные» кадеты могли вынести телесную экзекуцию, не издав ни малейшего стога.

«Закала» можно было узнать по его внешнему виду – настоящий «коренной кадет» резко выделялся из общей массы кадет: «Куртка и брюки запачканные, а иной раз и разорванные, крючки на воротнике и несколько пуговиц на борту не застегнуты, сапоги нечищенные, волосы взъерошенные, руки исцарапанные с грязными ногтями, кулаки сжатые, физиономия мрачная, а иной раз и подбитая» [7]. Само собой разумеется, что «закал» должен был отличаться недюжинной физической силой.

«Коренные» открыто пренебрегали дисциплиной (их побаивались даже некоторые преподаватели), считали себя военными до мозга костей и образцом для подражания.

Один из воспитанников 2-го кадетского корпуса писал: «Кадет, отличавшийся мужицкими манерами, терпеливо переносивший самые жестокие наказания, постоянно враждовавший с начальниками, с нелепым, часто враждебным образом мыслей, – таков был идеал большинства» [8].

К концу XIX в. переход из категории «младших» в разряд «старших» в кадетских корпусах был обставлен рядом торжественных церемоний и принял характер инициации: «В большой кадетской уборной, помещавшейся в одной из дворцовых башен, выстраивались два

отделения 6-го класса в ожидании производства в кадеты. «Генерал» – кадет, больше всех оставшийся на второй год..., приказывал за честь приказ о производстве. Затем происходила «рубка хвостов». В узком коридоре, который шел из уборной, ставилась поперек скамейка... Два кадета, вооруженные рапирами, становились по бокам. Вновь произведенный перепрыгивал через скамейку, в то время ему отсекали «хвост» рапирой... При этой операции сказывались личные отношения между кадетом и церемониймейстером: иногда «хвост» отрубался так, что трое суток было больно сидеть. Затем новопроизведенный подходил к умывальнику, здесь смывали со «зверя» грязь» [9].

Гораздо реже имела место быть обратная процедура: «старичок» за какие-либо прегрешения мог быть разжалован в «новички» – как правило, на определенный срок. Если же отступление от неписаных правил было массовым, то «понижение в звании» применялось по отношению к целому классу, чаще всего на несколько недель [10].

Несмотря на наличие внутренних границ, социокультурное пространство каждого военного учебного заведения дореволюционной России отличалось внутренним единством и целостностью – «майоры» и «звери» были членами одной пестрой, но дружной семьи. Годы, проведенные в корпусе, на склоне лет вспоминались с ностальгией. После выпуска семья воспитанников не распадалась. Бывшие питомцы Пажеского корпуса, встретившись через много лет после окончания курса, узнавали друг друга по маленькому мальтийскому крестику на мундире или сюртуке и общались как старые друзья, даже если до этого не были лично знакомы [11]. Нередки бывали случаи, когда убеленный сединами генерал, встретив кадета

своего родного корпуса, требовал, чтобы тот обращался к нему на «ты» – в полном соответствии с традициями. Эти традиции, несмотря на свою брутальность, бьющую порой через край, были полезным «испытанием на прочность». Отсеивая «маменькиных сынков», они закаляли воспитанников духовно и физически, приучали будущих офицеров командовать и повиноваться, с презрением относиться к опасностям и жертвовать всем ради спасения товарищей.

Список использованных источников

1. Лепин, Д. Н. Закрытый мир: быт и традиции кадетских корпусов 1-й трети XIX в. / Д. Н. Лепин // Культура исторической памяти: невостребованный опыт. – Петрозаводск, 2003. – С. 57, 60.
2. Волошин, П. Три времени года в четырех стенах / П. Волошин // Военная быль. – Париж, 1958. – №№ 32–33; 1959. №№ 34–38.
3. Из моих воспоминаний в кадетском корпусе А. Ф. Петрушевского // Русская старина. – 1907. – № 1. – С. 135.
4. Михайлов, А. Шляхетный корпус / А. Михайлов // Родина. – 1997. – № 6. – С. 57.
5. Редигер, А. Ф. История моей жизни. Воспоминания военного министра : в 2 т. / А. Ф. Редигер. – М. : Канон-пресс-Ц : Кучково поле, 1999. – Т. 1. – С. 38–39.
6. Артиллерийское училище в 1845 году // Русская старина. – 1904. – № 5. – С. 431.
7. Первый кадетский корпус в 1826–1833 гг. Воспоминания генерала от инфантерии М. Я. Ольшевского // Русская старина. – 1886. – № 1. – С. 72–73.
8. Кекушев, Н. Л. Звериада / Н. Л. Кекушев. – М. : Юрид. лит., 1991. – С. 8–10.
9. Новички (Из воспоминаний о Михайловском артиллерийском училище 50-х гг. прошлого века) // Русская старина. – 1903. – № 10. – С. 50.
10. Игнатъев, А. А. Пятьдесят лет в строю / А. А. Игнатъев. – М. : Воениздат, 1986. – С. 45.

Поступила 12.10.2010 г.

УДК 37(091) «XX» (470.4)

ББК 74.03

Л 246

В. И. Лантун

V. I. Laptun

**ФОРМИРОВАНИЕ СЕТИ ДУХОВНЫХ СЕМИНАРИЙ В ПОВОЛЖСКОМ КРАЕ
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА****FORMATION OF THE NETWORK OF THEOLOGICAL SEMINARIES
IN THE VOLGA REGION IN FIRST HALF OF XIX CENTURY**

В статье прослеживается процесс формирования сети духовных семинарий в Поволжье в первой половине XIX века, а также анализируется деятельность обер-прокурора Святейшего Синода графа Н. А. Протасова по преобразованию учебной программы духовных семинарий.

Ключевые слова: духовно-учебная реформа, духовная семинария, Комиссия духовных училищ, граф Н. А. Протасов, Поволжский край.

The article traces the process of formation of a network of theological seminaries in the Volga region in first half of XIX century and analyses the activities of the Procurator of the Holy Synod earl N. A. Protasov to transform the curriculum of theological seminaries.

Key words: spiritually-educational reform, a theological seminary, the Commission for theological schools, earl N. A. Protasov, Volga region.

26 июня 1808 года император Александр I утвердил доклад Комитета духовных училищ (КДУ) «О усовершенствовании духовных училищ; о начертании правил для образования сих училищ и составлении капитала на содержание духовенства, с приложением штатов духовных академий, семинарий, уездных и приходских училищ». В нем обосновывалась необходимость предстоящей духовно-учебной реформы и предлагался план преобразования духовных училищ.

Так, с учетом уже установленной трехступенчатой градации светских учебных заведений – высшая, средняя и низшая ступени, Комитет предполагал соответственно учредить: 4 академии; 36 семинарий, по одной на епархию; по 10 уездных и по 30 приходских училищ, тоже на каждую епархию. Кроме того, по аналогии со светской, предлагалась окружная система организации духовного образования. В соответствии с количеством академий, все епархии были поделены на четыре духовно-учебных округа: Санкт-Петербургский, Московский, Киевский и Казанский [4, л. 11].

Забегая вперед, отметим, что в первой половине XIX века наблюдалось достаточно быстрое распространение именно низших духовно-учебных заведений во всех епархиях, в том числе и поволжских. Что же касается духовных семинарий, то их количественный рост в регионе увеличивался крайне медленно и в основном приходится на вторую четверть XIX столетия.

Известно, что к началу проведения духовно-учебной реформы 1808 года в Поволжском крае функционировали открытые еще в XVIII веке Нижегородская, Казанская, Астраханская и Пензенская (1800) семинарии.

Первая духовная семинария в пореформенный период была учреждена в Поволжском регионе лишь в октябре 1830 года – в Саратове. Ее открытие было обусловлено несколькими причинами. Во-первых, Саратовская губерния являлась одним из центров раскола, в которой насчитывалось до 38 тыс. раскольников самого различного толка. По данным Комиссии духовных училищ, в губернии действовало 52 молельных дома и 4 монастыря [1, с. 123].

Во-вторых, на ее территории проживали многочисленные последователи ислама, которых насчитывалось до 50 тыс. человек с 45 мечетями. Между тем ближайшая семинария – Пензенская, где получали свое образование будущие священники Саратовской епархии, находилась на достаточно большом расстоянии от Саратова.

Наконец, одной из важнейших причин, послуживших поводом к открытию семинарии, стал факт учреждения в 1828 году в Саратове самостоятельной епархии. Ее первым епископом стал преосвященный Моисей, человек, по отзывам современников, образованный и умный. Уже 24 июля 1829 года он писал в Святейший Синод (Св. Синод): «Признаю необходимо нужным открыть Саратовскую семинарию в будущем сентябре месяце. Все затруднение, какое могло представиться при сем случае, состоит, по-видимому, в том, что не приобретено постоянного жительства для учеников и учащихся, но сие затруднение может быть легко обращено наймом свободных домов, коих в Саратове достаточно» [1, с. 124]. Св. Синод пошел навстречу саратовскому преосвященному и согласился открыть духовную семинарию. Об этом сообщалось Моисею в синодальном письме от 31 августа того же года. В нем же его спрашивали: какое из наемных зданий владыка находит более удобным для семинарии?

Между тем Моисей решил приобрести для будущей семинарии собственное помещение, о чем вновь донес в Св. Синод. Преосвященный подобрал для нее два хороших каменных здания, общая стоимость которых составляла огромную по тем временам сумму – 160 тысяч рублей. Тем не менее духовное ведомство согласилось с этим решением, в скором времени представило на «Высочайшее усмотрение» доклад следующего содержания: «1) Семинарию открыть в Саратове, в коем должен иметь местопребывание архиерей, на точном основании училищного устава. 2) Штаты для семинарии утвердить те же самые, какие в 20 г. утверждены для третьеразрядных. 3) Следующую по сему штату сумму 20 390 руб. отпустить на общем основании из капиталов ведомства Комиссии» [Там же].

Пятого августа 1830 года этот доклад был утвержден Николаем I, а 26 октября того же года состоялось торжественное открытие Саратовской духовной семинарии.

В 1832 году была открыта самостоятельная Симбирская епархия, ранее входившая в состав Казанской. Назначенный на вновь открытую кафедру епископ Анатолий (Максимович) практически сразу же приступил к организации духовной семинарии. Уже в январе 1833 года на свои собственные средства он приобрел для нее с торгов место. Через два месяца была завершена работа по составлению плана и сметы на постройку семинарии, и уже в апреле того же года они были представлены в Св. Синод. Однако утверждение этих документов по неизвестным нам причинам было отложено на неопределенный срок.

Между тем Симбирская консистория остро нуждалась в скорейшем открытии собственной духовной семинарии. Дело в том, что необходимость в ней диктовалась фактически теми же причинами, что и в случае с открытием Саратовской семинарии, а именно: наличием в епархии до 34,5 тысяч некрещеных инородцев, а также большим количеством приходов «из разных новокрещенских племен», нуждавшихся в христианском просвещении не менее «непросвещенных» (таких приходов в епархии насчитывалось 109 – *В.Л.*). А ввиду того, что в епархии наблюдался острый дефицит «ученого» духовенства, которое составляло лишь 20% от общего числа служителей культа, решить эти проблемы без подготовки собственных кадров не представлялось возможным. Напомним, что самая ближайшая из всех семинарий – Казанская находилась от некоторых городов Симбирской епархии на расстоянии свыше 400 верст.

Вопрос об открытии Симбирской семинарии вновь был поднят лишь в 1838 году. На этот раз инициативу проявила уже сама Комиссия духовных училищ. Убедившись в том, что Симбирская епархия действительно нуждается в собственной семинарии, 16 мая 1838 г. Комиссия просила преосвященного Анатолия, «дабы он благоволил войти в соображение о том, не предвидится ли возможности предполагаемую семинарию поместить в здании

низших училищ, а для последних приобрести покупкою новый дом или поместить их в наемном доме» [1, с. 127].

В своем ответе предложенный вариант владыка рассматривал лишь как временный и то при условии, если Комиссия согласится отпустить 20 тысяч рублей на приспособление здания низших училищ для семинарии и 3 тысячи рублей на ремонт присмотренного для них наемного здания. Вместе с тем епископ Анатолий настаивал на том, что было бы лучше приобрести для семинарии собственное здание, которое как раз в то время продавалось в Симбирске всего за 45 тысяч рублей. Представлены были и планы этого здания.

Комиссия согласилась с предложением епископа и сразу же приступила к его реализации: планы и фасады здания были направлены на экспертизу архитектору, а преосвященному Анатолию было указано выяснить – нет ли каких-либо препятствий для покупки этого здания со стороны гражданской власти. Кроме того, Комиссия запросила у Казанского семинарского правления сведения относительно количества учеников, которых бы она могла перевести в предполагаемую к открытию Симбирскую семинарию. Из правления ответили, что всех семинаристов из Симбирской епархии насчитывается 213 человек.

Тем временем Анатолий выяснил и сообщил в Комиссию о том, что никаких препятствий со стороны гражданских властей для покупки здания нет. Не оказалось никаких препятствий и со стороны архитектора, который нашел помещения дома вполне удобными для семинарии, а приобретение его выгодным. Ввиду того, что 1 марта 1839 года Комиссия духовных училищ была упразднена, вся переписка относительно открытия Симбирской семинарии была передана в Св. Синод.

В свою очередь, 31 мая 1839 года последний издал указ следующего содержания: «1) по представляющейся необходимости – основать в Симбирске семинарию и купить приторгованный у вдовы Дарьи Косолаповой дом за 45 тыс. рублей, отпустить на это означенную сумму из духовно-училищного капитала и о сем предположении доложить Государю Императору; 2) как на принадлежность помянутого дома представляются права разных

лиц, т. е. вдовы Косолаповой и сына ее Василия и внуков, то, в предупреждение всяких от кого-либо притязаний на сей дом, предоставить Духовно-учебному управлению, прежде всякого по сему исполнения и прежде совершения на оный крепостного акта, требовать через Симбирское епархиальное начальство от тамошней Палаты гражданского суда рассмотрения и постановления о том, точно ли приобретаемый дом принадлежит только вдове Косолаповой и сыну ее Косолапову, и более никто права на оный не имеет, и покупка от них будет совершенно беспрепятственна» [1, с. 128].

Это синодальное определение обер-прокурор граф А. Н. Протасов направил для исполнения непосредственно симбирскому преосвященному. И только после того, как епископ Анатолий еще раз подтвердил факт отсутствия «препятствий и опасностей» для покупки дома, 18 сентября 1839 года Синод издал новый указ, в котором говорилось, что «по сим основаниям привести в исполнение первый пункт определения Св. Синода, состоявшегося 31-го мая сего года». В свою очередь, император Николай I выразил свое согласие и на покупку дома, и на открытие Симбирской духовной семинарии.

Однако открыта она была лишь через год из-за волокиты с ремонтом купленного дома. Поэтому только 12 июля 1840 года преосвященным Анатолием был получен окончательный указ об открытии семинарии с начала учебного года. Таким образом, 22 августа состоялось открытие Симбирского семинарского правления, а 2 сентября – непосредственно духовно-учебного заведения. Первым ректором Симбирской духовной семинарии стал архимандрит Гавриил.

В царствование Николая I также было начато дело и об учреждении Самарской духовной семинарии. Так, еще в 1850 году самарский преосвященный Евсевий отправил в Св. Синод представление об учреждении в городе Самаре духовной семинарии, в состав которой должны были поступить ученики из Оренбургской, Саратовской и Симбирской семинарий. В общей сложности 162 человека. Вместе с тем владыка извещал Синод о том, что им уже подобраны для нее два каменных

здания – одно для классов и преподавателей, а второе – для казеннокоштных воспитанников.

Необходимость открытия семинарии в Самаре преосвященный Евсевий обосновывал, главным образом, двумя причинами: 1) неудобством для местного духовенства отправлять своих детей на учебу в другие семинарии, и 2) зараженностью Самарского края расколом и язычеством. При этом к докладу епископом были приложены договора по найму зданий и их планы.

Судя по всему, представленные владыкой планы домов не удовлетворили членов Духовно-учебного управления и в Самару был направлен синодальный архитектор с целью установления пригодности предполагаемых к покупке зданий для семинарии. Ввиду того, что последний нашел их «неудобными», а также из-за отсутствия финансовых средств для строительства нового здания, Св. Синод в феврале 1852 года распорядился отложить открытие семинарии «до приискания средств».

Как показало время, вопрос об учреждении Самарской духовной семинарии был отложен ровно на пять лет. Только в 1857 году преосвященный Феофил обратился в Св. Синод с напоминанием о необходимости открытия в епархии собственной семинарии. При этом он рекомендовал нанять для нее дом самарского чиновника Ломбина. После того, как все необходимые формальности были соблюдены, в феврале 1858 года Св. Синод постановил: «открыть с начала 1858/59 уч. года в городе Самаре семинарию в полном ее составе, с причислением ее к Казанскому округу» [1, с. 137]. 15 марта это постановление было утверждено Александром II, а 9 сентября состоялось торжественное открытие Самарской духовной семинарии.

Таким образом, можно констатировать, что к началу 1858/59 учебного году формирование сети средних духовно-учебных заведений – семинарий во всех поволжских епархиях было успешно завершено.

Вместе с тем следует заметить, что реформой 1808–1818 годов не было окончательно завершено преобразование духовной школы в России. В 1839 году она была вновь подвергнута реформированию, которое инициировал обер-прокурор Св. Синода граф Н. А. Протасов. Сменив в феврале 1836 года на этом посту

С. Д. Нечаева, он с самого начала своей деятельности повел политику, направленную на коренное изменение учебной части в духовных семинариях. По глубокому убеждению графа Протасова, для семинаристов куда важнее и полезнее было бы твердое знание катехизиса, церковного устава и нотного пения, нежели изучение обширной бого-словской системы. «Высокие науки», в частности философию, он оставлял для академий [5, с. 317–318].

Обер-прокурор считал, что воспитанники семинарий должны были уметь «снисходить к понятиям простого народа и вразумительно беседовать с ним». В то же время он старался приспособить воспитание в семинариях к сельскому быту крестьян, с тем чтобы приходские священники могли быть полезными им в «житейских делах». В связи с этим Протасов считал необходимым ввести в курс учебных предметов семинарий такие естественнонаучные дисциплины, как основы медицины и сельского хозяйства. При этом нужно заметить, что идея о введении в семинарский курс преподавания практических предметов не была плодом его собственных соображений, а являлась следствием влияния со стороны. По мнению И. В. Преображенского, в данном случае граф Н. А. Протасов действовал под влиянием только что учрежденного Министерства государственных имуществ (1837), которое, собственно, и предложило обучать в семинариях будущих приходских священников естественной истории, геодезии, медицине и сельскому хозяйству [3, с. 151].

Несмотря на то, что митрополит Московский Филарет (Дроздов) категорически не соглашался с доводами и намерениями обер-прокурора, разъясняя при этом всю непрактичность предполагаемых нововведений, Протасов был непреклонен. Он твердо решил во что бы то ни стало расширить семинарский курс практическими предметами. Между тем, четко осознавая тот факт, что его планы не получат поддержки со стороны Комиссии духовных училищ, обер-прокурор избрал обходной путь. В 1838 году он представил императору всеподданнейший доклад о необходимости пересмотра уставов духовных училищ. Для этого граф Протасов предлагал создать особую комиссию в составе двух-трех ректоров семинарий под его непосредственным руководством.

А для того чтобы у него окончательно были развязаны руки, в начале 1839 года он представил Николаю I еще один доклад – о новом устройстве высшего управления духовного ведомства и об упразднении Комиссии духовных училищ. Доклад был утвержден императором 22 февраля 1839 года, а 28 февраля вместо упраздненной Комиссии учреждено Духовно-учебное управление при Св. Синоде. Это означало, что высшее руководство духовно-учебными делами теперь было сосредоточено в Св. Синоде, которое, по мнению графа Н. А. Протасова, «будет иметь более удобства обращать все внимание свое на важнейшие предметы воспитания и хозяйства, не развлекаясь мелкими» [11, с. 334].

Таким образом, получив поддержку со стороны императора, обер-прокурор начал активно претворять планы по улучшению духовных училищ в жизнь. «Быстрота в действиях этого улучшения, – отмечает И. А. Чистович, – была изумительная; учреждались комитет за комитетом; один не успевал кончить порученного дела, как на смену ему являлся другой; состав комитетов также был случайный, а потому и в действиях не было ни связи, ни последовательности» [Там же].

Но как бы там ни было, в 1840 году последовало преобразование учебной части духовных училищ, затронувшее, главным образом, духовные семинарии. В связи с этим были заново пересмотрены все учебные руководства как по богословским, так и по общеобразовательным предметам. А таковых оказалось более двадцати. Кроме того, с этого момента все дисциплины в духовных семинариях и училищах стали преподаваться на русском языке.

Подобные преобразования напрямую затронули и духовно-учебные заведения Поволжского региона. Так, например, 21 сентября 1845 года в правление Казанской духовной академии поступило представление правления Саратовской духовной семинарии в котором сообщалось, что «вследствие отношения Духовно-учебного управления при Св. Синоде от 28 августа № 9832/563, Саратовским семинарским правлением 18 сентября сего года открыт класс медицины, и в должность наставника по

сему предмету определен и введен семинарский врач г. штаб-лекарь Покасовский» [2, л. 2].

Следует заметить, что современники далеко не однозначно оценивали произведенную реформу. Так, например, известный деятель духовного просвещения того времени архимандрит Никодим (Казанцев) считал, что реформируя учебную часть в духовных училищах, граф Протасов фактически преобразовывал семинарии в дьячковские школы, в которых учили только катехизису, церковному чтению и пению [5, с. 334]. Такого же мнения придерживался и митрополит Филарет (Дроздов).

Что же касается введения в семинарский курс преподавания практических наук – естественной истории, геодезии, землемерия, медицины и сельского хозяйства, то в силу недостаточности отведенного на эти дисциплины учебного времени, они, как правило, не достигали своей прямой цели. Кроме того, из-за них произошло существенное сокращение остальных предметов семинарского курса. Таким образом, по справедливому замечанию И. В. Преображенского, «от введения практических наук для семинарского образования получалось не приобретение, а существенная потеря» [3, с. 152–153].

Но как бы там ни было, граф Протасов был твердо убежден в целесообразности проведенной им реформы учебной части духовных семинарий и училищ и поэтому ревностно оберегал ее от всех посягательств со стороны оппонентов вплоть до своей кончины в 1855 году.

Список использованных источников

1. Дьяконов, К. Духовные школы в царствование императора Николая I / К. Дьяконов. – Сергиев Посад, 1907. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 10. Оп. 1. Д. 3250.
2. Преображенский, И. В. Отечественная церковь по статистическим данным с 1840–41 по 1890–91 гг. / И. В. Преображенский. – СПб., 1897.
3. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 802. Оп. 1. Д. 1756.
4. Чистович, И. А. Руководящие деятели духовного просвещения в России в первой половине текущего столетия. Комиссия духовных училищ / И. А. Чистович. – СПб., 1894.

Поступила 06.12.2010 г.

УДК 351.74 «1921/1928»

ББК 67

Н 178

Т. Д. Надькин, Т. П. Шишулина

T. D. Nad'kin, T. P. Shishulina

ФОРМЫ УЧАСТИЯ НАСЕЛЕНИЯ В ОХРАНЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОРЯДКА В 1921–1928 гг.*

FORMS OF POPULATION PARTICIPATION IN THE PROTECTION OF PUBLIC ORDER IN 1921–1928

В статье анализируются основные направления деятельности милиции в период НЭПа, определяемые как директивами центральных органов власти, так и негативными переменами в социально-экономическом и культурно-политическом развитии края и развивающиеся на этом фоне различные организационные формы участия населения в охране общественного порядка.

Ключевые слова: новая экономическая политика, милицейский аппарат, общественный порядок, деятельность народных дружин, институт сельских исполнителей, милицейские отряды, силовые методы, функции милиции.

The article analyses the main activities of the militia during the NEP, defined as the directives of central authorities, and negative changes in socio-economic, cultural and political development of the region and developing on this background, different organizational forms of population participation in the protection of public order.

Key words: new economic policy, militia personnel, public order, activities of militias, institution of rural performers, militia detachments, militia's methods, functions of militia.

Для деятельности мордовской милиции в период НЭПа было характерно выполнение преимущественно свойственных ей функций, а именно по борьбе с преступлениями и охране общественного порядка. Навязанные милиции в первые годы существования Советского государства функции борьбы с «контрреволюционными элементами», хотя и сохранялись, но имели меньшее значение, что было вызвано временным отказом большевиков от силовых методов в управлении в связи с переходом к НЭПу.

В 20-е годы милицейский аппарат Мордовии и основные направления его деятельности претерпели существенные изменения, определяемые как директивами центральных органов власти, так и переменами в социально-экономическом и культурно-политическом развитии края. Прежде всего, огромное влияние на организационно-правовые основы деятельности, формы содействия населения мордовской

милиции, направления ее функционирования оказали экономические акции большевиков, связанные с переходом к НЭПу. Так, продиктованная экономическими преобразованиями необходимость демократизации политической системы в стране, выдвинутая в начале 20-х годов большевиками идея укрепления законности «во все областях» жизни. Постоянная нехватка средств на реализацию НЭПа, с одной стороны, обусловили упорядочивание милицейского аппарата как в центре, так и на местах, в том числе и в Мордовии (четкое определение функций милиции, регламентация организационного построения милиции, преобразование уголовно-розыскной службы, создание ведомственной милиции и т. д.), частичное освобождение милиции от несвойственных ей функций, создание системы мер для повышения образовательного и профессионального уровня милиционеров, а с другой – предопределили перевод милиции на местный бюджет, многочисленные «чистки» кадрового состава, ужесточили классовый принцип при отборе

* Статья выполнена в рамках проекта РГНФ № 10-01-23103 а/В.

сотрудников милиции. Кроме того, функционирование мордовской милиции затрудняли тяжелейшие для населения края последствия гражданской войны, определяемые боевыми действиями в ареале проживания мордовского населения, его моральным и физическим истощением и усугубившиеся экономическим кризисом 1921–1922 гг. Аграрный характер экономики края обусловил острую социальную напряженность в обществе Мордовии, вызванную недовольством крестьянства политикой большевиков в деревне, изменением отношения к государственным законам. Прямым следствием всего вышесказанного стал рост преступности в крае, особенно так называемых «контрреволюционных выступлений». Милиция в этом противостоянии общества и власти, естественно, выступала на стороне последней, что предопределило негативное отношение к ней среди мордовского населения. Функционирование милицейского аппарата усложняло и еще более низкое, чем в целом по стране, его финансирование, связанное с материальными трудностями местной власти, а также незавершенность процесса формирования милиции на территории с мордовским населением, обусловленная отсутствием единой законодательной базы и национальной государственности у мордовского народа.

Однако несмотря на ряд негативных моментов со стороны населения края, именно в рассматриваемый период стали возникать и получили распространение различные организационные формы участия населения в охране общественного порядка.

В условиях мирного строительства партийное и государственное руководство страны предприняло меры по активизации деятельности Советов, укрепления их связи с трудящимися, заметно утраченной в годы гражданской войны. В особенности это относилось к крестьянству. Не случайно в резолюции октябрьского (1924 г.) Пленума ЦК ВКП(б) указывалось, что «прочное установление советского строя и общественные политические условия в стране в целом настоятельно выдвигают в настоящее время задачу развертывания в Советах непосредственной инициативы самого крестьянства, большего втягивания партийных

крестьян во всю работу Советов [3, с. 137].

Перевод милиции на местный бюджет, низкая эффективность ее работы заставили искать дополнительные резервы в плане обеспечения охраны общественного порядка в стране, которую при создании организационных форм привлечения населения к деятельности милиции возможно было осуществить без особых затрат.

В течение 20-х годов наблюдается довольно большое многообразие вышеуказанных организационных форм. В первый период это были различные формирования, которые использовались и как вспомогательная сила, и как инструмент охраны общественного порядка. Так, в 1922 г. в помощь милиции в городах и уездах Мордовии была учреждена самоохрانا в виде ночных дежурств граждан [1, с. 35].

В последующие годы получили развитие организационные формы, использующиеся только в охране общественного порядка. К ним относится институт сельских исполнителей, возникновение которого связано во многом с крайней малочисленностью милиции. Так, в середине 1924 г. на одного сотрудника милиции в Ульяновской губернии приходилось 3 528 человек, в Нижегородской – 3 493, в Пензенской – 2 580, в Тамбовской – 2 355 [4, с. 42]. В 1924 г. ВЦИК определял штаты милиции следующим образом: на волость – 3, на уездный город – 15 милиционеров [4, с. 44].

Институт сельских исполнителей был учрежден декретом ВЦИК и СНК СССР от 27 марта 1924 г., в котором определялись задачи сельских исполнителей (охрана государственного порядка, личной и имущественной безопасности граждан, благоустройство) и их основное назначение – способствовать выполнению сельскими Советами задач «по развитию общественной самодеятельности трудящихся». Декрет устанавливал и правовые основы взаимоотношений между милицией и сельскими исполнителями. Милиция вела учет сельских исполнителей, оказывала на них воздействие через совет (инструктаж, руководство оперативной деятельностью и т. п.). Во второй половине 20-х годов сельские исполнители оказывали существенную помощь мордовской милиции.

Можно выделить две важнейшие особенности института сельских исполнителей. Первая заключалась в том, что он носил классовый характер. Сельскими исполнителями могли быть «граждане в возрасте от 20 до 50 лет для мужчин и от 25 до 45 лет для женщин, не лишенные избирательных прав по статье 65 Конституции РСФСР». Граждане, лишенные избирательных прав, облагались особым сбором, поступающим в доход сельских советов, «по покрытию расходов по охране общественного порядка, личной и общественной безопасности или по благоустройству селения» [3, т. 2, с. 130].

Вторая особенность института сельских исполнителей состояла в том, что выполнение функций сельских исполнителей было обязанностью жителей сел и деревень. В вышеназванном декрете подчеркивалось: «Сельские исполнители назначаются сельскими Советами в каждом селении в порядке очереди всех граждан... из числа постоянных жителей на срок до 2 месяцев, в количестве, определяемом волостным исполнительным комитетом по каждому селению, однако не более одного сельского исполнителя на 25 хозяйств» [3, т. 2, с. 131].

Некоторыми современными исследователями высказывается мнение, что «сельские исполнители являлись государственно-милицейской повинностью для трудящихся крестьян» [1, с. 37]. Другие считают такой подход формальным, не учитывающим исторических условий 20-х годов, и полагают, что при низком культурном и политическом уровне крестьянства установление для них равных обязанностей способствовало развитию чувства долга, осознанию того, что от их активности зависит решение многих вопросов.

Во второй половине 20-х годов в условиях развернувшейся индустриализации страны происходит увеличение численности городского населения, сопровождающееся ослаблением порядка в общественных местах, ростом хулиганства. Поскольку милиция не могла самостоятельно справиться с таким мощным всплеском мелких преступлений, правительство организует широкую кампанию по борьбе с хулиганством. В сентябре 1926 г. при НКВД

РСФСР начало работу специальное совещание по борьбе с хулиганством, которое признало необходимым «призвать профсоюзы и другие общественные организации к активному содействию в деле борьбы с хулиганством», «привлечь к активной борьбе с хулиганством сельских исполнителей, дворников, ночных сторожей...» [5, ст. 424]. Широкая кампания борьбы против хулиганства развернулась и на страницах массовой печати. В ней активно участвовали известные поэты и писатели: В. Маяковский, Д. Бедный, М. Кольцов. В газете «Правда» в 1926 г. даже была введена рубрика «Хулиганство должно быть уничтожено».

Несмотря на явно утопичный характер постановки вопроса, он способствовал привлечению внимания к этой проблеме. 8 декабря 1926 г. был издан декрет СНК РСФСР «Об оказании гражданами содействия милиции при задержании пьяных и хулиганов» [5, ст. 426]. Должностным лицам милиции, согласно данному декрету, предоставлялось право в случае необходимости привлекать граждан к содействию по задержанию сопротивляющихся хулиганов.

Наиболее важным результатом развернутой кампании в Мордовии, как и по всей стране, стало создание дружин по борьбе с хулиганскими. Они организовывались партийными и комсомольскими организациями, которые определяли принципы построения и комплектования дружин, их задачи и порядок работы. Каких-либо правовых актов, регулирующих работу дружин по борьбе с хулиганством, государственные органы не издавали. Так, по воспоминаниям полковника милиции в отставке М. Ф. Воробьева, в декабре 1926 г. рузаевский уисполком принял постановление «О привлечении органами милиции граждан к содействию при задержании пьяных и хулиганов» [2, ст. 61].

Дружины, как правило, организовывались, по производственному принципу. Они создавались на фабриках и заводах, железных дорогах, сосредоточивались при клубах предприятий. Формирование дружин основывалось на принципе добровольности. Дружинники, допустившие нарушение дисциплины или

иную провинность, исключались из состава дружины. Работа дружин проходила в тесном контакте с деятельностью милиции.

Тем не менее формы организационного содействия населения милиции, в том числе и мордовской, характерные для 20-х годов, строились по инициативе снизу, не получили общегосударственной правовой регламентации, не стали реальной помощью милиции и предопределили создание обществ содействия милиции в 30-х годах.

Список использованных источников

1. Бычков, В. Ф. Закона и порядка верный щит: очерки истории советской милиции Мордовии /

В. Ф. Бычков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1982. – 151 с.

2. Жизнь ради жизни: фотодокументы, интервью, хроника событий, исторические документы, стихи. 1917–1997. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1997. – 328 с.

3. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях, решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986 гг.) : в 15 т. – М. : Наука, 1970. – Т. 2–7.

4. Статистический обзор деятельности местных административных органов НКВД РСФСР. – М. : Тип. «Заготхоза» милиции Республики, 1921–1927. – Вып. 1. – 679 с.

5. СУ РФ. – 1926. – № 25. – Ст. 424.

Поступила 19.11.2010 г.

УДК 342.8
ББК 67.99
М 317

М. В. Масловская
M. V. Maslovskaya

О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ РАЗВИТИЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В РФ

ABOUT SOME REASONS OF DEVELOPMENT OF THE ELECTORAL LAW IN THE RUSSIAN FEDERATION

В статье рассматривается практика проведения выборов в отдельных регионах Российской Федерации, которая, по мнению автора, повлияла на развитие федерального законодательства о выборах.

Ключевые слова: выборы, законодательство, избирательная кампания.

The article discusses the practice of holding elections in some regions of the Russian Federation which, according to the author, has influenced the development of federal electoral legislation/

Key words: elections, the legislation, election campaign.

Уроки частых избирательных кампаний по выборам федеральных и региональных органов государственной власти и органов местного самоуправления свидетельствуют о появлении новых реалий в политической жизни страны.

Смысл их не только в принципиально новой правовой основе проводимых в стране выборов, появлении начал многопартийности, но и выявлении множества законодательных проблем, связанных с организацией и проведением выборов всех уровней, а также осмыслении избирательных новелл, которые получили неоднозначную оценку в научной среде.

Между тем отдельные нововведения в федеральных законах о выборах появлялись, на наш взгляд, благодаря беспрецедентным в российской избирательной практике ситуациям, складывающимся в 1994–1996 гг. вокруг процесса формирования региональных законодательных (представительных) органов государственной власти.

Сегодня эти новеллы можно рассматривать как своеобразную реакцию федерального законодателя на неправомерное установление представительными органами субъектов РФ дополнительных, не предусмотренных федеральным законом ограничений на приобретение

и осуществление активного и пассивного избирательного права. Возможно, анализ событий прошлых лет в определенной степени позволит объяснить появление тех или иных законодательных новшеств.

Так, например, в апреле 1994 года на внеочередной сессии Верховного Совета Республики Мордовия особо остро обсуждались два вопроса: первый – о переносе даты выборов депутатов Верховного Совета, которые планировались на июнь 1994 года, и второй – о планке явки избирателей, при которой выборы будут считаться состоявшимися.

После продолжительных дискуссий было решено перенести выборы депутатов Государственного Собрания – высшего представительного и законодательного органа власти РМ – на 27 ноября, одновременно провести выборы депутатов представительных органов местного самоуправления и глав местного самоуправления. Депутаты проголосовали за проект закона, согласно которому выборы считались состоявшимися при участии не менее 50% от общего числа избирателей, включенных в списки для голосования. Предложения о снижении планки явки избирателей до 25–35% были проигнорированы, а аргументы, что выборы при столь высокой планке могут не состояться (а в

отдельных регионах России выборы срывались и при 25 %-ном пороге), не воспринимались всерьез.

Избирательная кампания в ноябре 1994 г. проходила при невиданном ранее противостоянии за депутатские мандаты, но на фоне общеполитического кризиса, показателем которого отчасти стало нежелание большей части населения участвовать в голосовании. Как и предсказывалось накануне выборов, они состоялись только в сельской местности, где наблюдался высокий процент явки избирателей – до 70 % и выше.

В столице республики, г. Саранске, в выборах приняло участие менее 40 % избирателей. В трех городах республиканского значения процент избирателей, принявших участие в голосовании, составил около 44 %. Особо показательны были итоги голосования за депутатов Саранского городского Совета: за 27 депутатов проголосовало лишь 29,4 % избирателей, пришедших на выборы, против них – 63,3 %!

Результаты выборов депутатов в Государственное Собрание первого созыва были также неутешительными: из 75 депутатов были избраны только 45. Законодательный орган неправомочен был приступить к своим обязанностям, поскольку кворум в 2/3 депутатского корпуса не был обеспечен.

В соответствии с действующим в то время законодательством Центральная избирательная комиссия РМ назначила на 12 февраля 1995 г. повторные выборы в тех округах, где они не состоялись. Однако 6 января 1995 г. внеочередной 20-й сессией Верховного Совета РМ большинством голосов в законы о выборах были внесены изменения, предусматривающие снижение процента участия избирателей в выборах с 50 % до 25 %, при котором выборы могли считаться состоявшимися. Одновременно было принято беспрецедентное решение о признании состоявшимися проведенных в ноябре выборов.

Центральная избирательная комиссия РФ прислала разъяснение, в котором, в частности, говорилось, что «внесение изменений в закон не может повлечь за собой признание выборов в более чем 30 округах состоявшимися, так как закон не должен иметь обратной силы». ЦИК РФ рекомендовало провести повторные выборы в

тех округах, где они не состоялись. Увы, это разъяснение было оставлено без внимания.

А на страницах местной печати были высказаны мыслимые и немыслимые доводы сторонников и противников произошедшего. Большинство выступающих склонялось к тому, что выборы явно имели политический окрас, а их результаты были выгодны прежде всего руководителям действовавших структур. Изменения, внесенные в законы о выборах и позволившие признать их задним числом, рассматривались как панацея от многих проблем: и органы все созданы, и деньги целее будут, к тому же можно избежать «очередного акта морального издевательства над населением» и т. д. Среди сторонников признания выборов столь любопытным способом были и юристы, считавшие, что в данной ситуации соблюдены и законность, и справедливость, и право. Цель, как говорится, оправдала средства.

Между тем мордовские законодатели упустили из виду конституционное положение о том, что ограничение прав и свобод человека и гражданина допускается только федеральным законом и только в случаях, предусмотренных ст. 55 Конституции РФ.

Возможно, что в целях недопущения аналогичных ситуаций в других субъектах РФ в Федеральном законе от 12 июня 2002 г. № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» появляется следующая норма: «в случае принятия в период избирательной кампании закона или устава муниципального образования, содержащих положения, которыми определяется порядок подготовки и проведения соответствующих выборов, либо в случае внесения в указанный период в закон или в устав муниципального образования изменений и дополнений, касающихся порядка подготовки и проведения соответствующих выборов, указанные нормативные правовые акты, изменения и дополнения применяются к выборам, назначенным после вступления в силу этих изменений и дополнений» [4].

Год спустя на республиканском референдуме, проводимом одновременно с выборами депутатов Государственной Думы Федерального Собрания РФ второго созыва, полномочия Государственного Собрания РМ были продлены

до декабря 1999 года. Основным аргументом в пользу проведения данного референдума сводился к экономии бюджетных средств, расходуемых на организацию и проведение выборов.

Однако, на наш взгляд, желание и причина проведения референдума крылись в реальной опасности срыва из-за той же неявки избирателей первоначально запланированных на ноябрь месяц 1996 г. выборов депутатов различных уровней. Яснее ясного и то, что референдум не может и не должен подменять выборы, значение которых в том и состоит, чтобы периодически обновлять структуры власти, обеспечивать над ней контроль и блокировать любые проявления монополии на власть, какими бы благими намерениями не руководствовались при этом.

В 1997 году федеральный законодатель установил запрет на проведение референдума по вопросу об изменении (досрочном прекращении или продлении) сроков полномочий выборных органов и должностных лиц [2].

Неоднозначная ситуация сложилась в 1995 году в Тульской области, когда депутаты областной Думы самостоятельно продлили свои полномочия еще на два года. При этом двенадцать депутатов, работающих в областных исполнительных органах, подали заявления о сложении своих полномочий и самоустраились от участия в заседаниях Думы, и тем самым «обескворумили» процесс принятия решений, в том числе по созданию региональной правовой базы о выборах и назначению даты очередных выборов.

Один из избирателей подал в областной суд жалобу, которая в декабре 1995 года была удовлетворена; суд признал решение Думы незаконным, а Верховный Суд Российской Федерации оставил решение областного суда в силе.

В этих тупиковых организационно-правовых условиях (истечение срока полномочий Думы, отсутствие необходимого кворума в связи со сложением частью ее депутатов своих полномочий и невозможностью принятия закона области о выборах депутатов областного законодательного (представительного) органа государственной власти), на основании обращения главы областной администрации Президент Российской Федерации, руководствуясь

частью 2 статьи 80 Конституции РФ Указом от 11 апреля 1996 г. № 528 «О мерах по обеспечению конституционных прав граждан на участие в выборах законодательного (представительного) органа государственной власти Тульской области» поручил главе областной администрации обеспечить с соблюдением гарантий, предусмотренных Федеральным законом об основных гарантиях избирательных прав граждан, принятие нормативных правовых актов, необходимых для проведения выборов в законодательный (представительный) орган государственной власти Тульской области. При этом главе администрации и областной избирательной комиссией было рекомендовано обеспечить проведение выборов в сентябре 1996 года (выборы состоялись 29 сентября), а Центральной избирательной комиссии Российской Федерации – оказать необходимую помощь в подготовке и проведении выборов.

В Пермской области депутаты Законодательного Собрания, срок полномочий которых истек в апреле 1996 года, также продлили свои полномочия до конца 1997 года. В этих условиях председатель Совета городского клуба избирателей подал в областной суд исковое заявление о неправомерности продления полномочий и одновременно предложил в качестве выхода из этой ситуации либо провести областной референдум по вопросу о продлении полномочий, либо прекратить полномочия депутатов в судебном порядке и немедленно назначить новые выборы. При этом другой избиратель также подал исковое заявление, но с требованием к Законодательному Собранию о возмещении морального ущерба, связанного с нарушением его избирательных прав, в размере 1,5 млрд. рублей (областной суд объединил в одно производство два иска). Однако, в отличие от решения Тульского областного суда, Пермский областной суд до разрешения избирательного спора по существу обратился с запросом в Конституционный Суд Российской Федерации в связи с тем, что, по мнению суда, соответствие Конституции нормативных правовых актов Законодательного Собрания области о продлении полномочий депутатов может установить только федеральный Конституционный Суд [1].

Спустя значительное время после указанных событий в законодательстве был

закреплен принцип «периодичности и обязательности проведения выборов», который означает, что выборные органы осуществляют свои полномочия в течение определенного срока, по окончании которого обязательно должны быть проведены новые выборы [3].

Представляется, что вышеупомянутые нормы Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав...» стали надежным заслоном, препятствующим любителям всех рангов самостоятельно устанавливать правила ведения избирательной кампании, полагаясь на собственные вкусы и понимание демократии.

Список использованных источников

1. Лысенко, В. И. Правовое регулирование выборов в представительные (законодательные) органы

государственной власти субъектов Российской Федерации / В. И. Лысенко // Вестник Центральной избирательной комиссии РФ. – 1997. – № 2. – С. 97–98.

2. См.: П. 3 ст. 13 ФЗ от 19 сентября 1997 г. «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ».

3. См.: Ст. 9 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав...» (2002 г.)

4. См.: Ст. 11 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав...». Заметим, что ранее эта норма излагалась в следующей редакции: «в случае внесения изменений и дополнений в регулирующий проведение выборов федеральный закон, закон субъекта Российской Федерации в ходе избирательной кампании указанные изменения и дополнения вступают в силу после окончания избирательной кампании» (см. п. 6 ст. 1 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав ...» от 30 сентября 1997 г.).

Поступила 04.10.2010 г.

УДК 349.6
ББК 67.625
Н 628

В. В. Никитин
V. V. Nikishin

КЛАССИФИКАЦИЯ СУДЕБНЫХ ПРЕЦЕДЕНТОВ КАК ИСТОЧНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРАВА

CLASSIFICATION OF JUDICIAL PRECEDENTS AS SOURCES OF ECOLOGICAL LAW

Статья посвящена проблеме признания судебных прецедентов в качестве источников экологического права и их классификации. Представлен анализ критериев классификации судебных прецедентов в качестве методологической основы исследования правовой природы судебного прецедента.

Ключевые слова: источник права, толкование, экологические права, судебный прецедент.

The article is devoted to the problem of recognizing of judicial precedents as sources of ecological law and their classification. Criteria of classification of judicial precedents as methodological basis of research of legal nature of judicial precedents are analysed.

Key words: source of law, interpretation; ecological rights, judicial precedent.

Под источниками российского экологического права, как правило, понимаются нормативные правовые акты, содержащие нормы, регулирующие отношения в сфере взаимодействия общества и природы. Вопрос о том, являются

ли решения, принимаемые судами, источниками российского права окружающей среды и права вообще, остается спорным. Тем не менее анализ природы судебной власти дает основание для признания судебной практики источником

экологического права. Считается, что «в рамках принципа разделения властей суды наделяются новыми полномочиями нормотворческого органа власти» [1, с. 112]. Более того, в массиве экологических норм выделяют те, которые содержатся как в судебной практике, так и в судебном прецеденте. В качестве же субъекта принятия такого судебного акта называются высшие судебные органы [5, с. 293–294].

Исследователи полагают, что во всем массиве юридической российской практики в области охраны окружающей среды и природопользования основная доля принадлежит текущей, или первичной практике (опыту судов). Менее распространена руководящая практика как опыт применения экологического законодательства, выраженный в особых актах центральных судебных органов (постановления Пленума Верховного Суда РФ, Высшего арбитражного суда РФ) [4, с. 22–23].

Методологическая основа анализа судебного прецедента как источника экологического права предполагает выделение его отдельных видов в зависимости от различных критериев такой классификации.

В основу классификации судебных прецедентов исторически была положена деклараторная теория прецедента, сторонники которой утверждали, что решения судов не могут создавать закон в собственном смысле слова, однако такие решения обладают силой и авторитетом в толковании, декларировании и опубликовании того, в чем состоит содержание права. Хотя такие решения не могут быть равны закону, они тем не менее доказывают его существование [4, с. 44–45]. В настоящее время, когда деклараторная теория прецедента не отвечает существующим правилам его применения, английские судьи признают свое право создавать новые нормы. Признание судейского правотворчества привело к выделению в самостоятельный вид *нормотворческих* (устанавливающих новую эколого-правовую норму) прецедентов.

Степень обязательности применения прецедента судом может быть положена в основу классификации судебных прецедентов на *обязательные* и *необязательные*. Так, правило прецедента в Англии раскрывается доктриной

тремя достаточными положениями: решения, вынесенные Палатой лордов, составляют обязательные прецеденты для всех судов; решения, вынесенные Апелляционным судом, обязательны для всех нижестоящих судов и (кроме уголовного права) для самого этого суда; решения, принятые Высоким судом, обязательны для низших судов, и, не будучи строго обязательными, имеют весьма важное значение и обычно используются как руководство различными отделениями Высокого суда и Судом Короны. Тем самым обязательные прецеденты создают только решения, исходящие от Верховного суда и палаты лордов. Решения других судов могут служить примером, но не создают обязательные прецеденты [3, с. 257].

Обязательные прецеденты обладают разным правовым значением как по степени юридической силы, так и по характеру устанавливаемых ими норм. Они делятся на *безусловно-обязательные* и на *условно-обязательные*, в зависимости от степени их влияния на последующую деятельность судов. Безусловно-обязательным является решение, которому суды должны следовать в любом случае. Условно-обязательным признается решение, от которого суды в ряде случаев могут отойти и не принять его во внимание. Необязательные прецеденты принимаются во внимание, однако судьи не обязаны ему следовать. Такие прецеденты имеют убеждающий характер и являются *убеждающими* (или *убедительными*). Р. Уолкер полагает, что только *ratio decidendi* является обязательной частью прецедентного решения, *obiter dicta* же может быть признана прецедентом только в силу своей убедительности. Другим видом убеждающих прецедентов он называет решения судов, стоящих по иерархии ниже того суда, которому предлагается последовать этим решениям. Третью группу прецедентов, обладающих убеждающей силой, составляют решения судов Шотландии, Ирландии, стран Британского Содружества и иностранных судов [11, с. 169].

По правовому содержанию судебные прецеденты условно классифицируют: на *прецеденты толкования* (судебные решения высшего судебного органа, создавшие наиболее точную формулировку смысла, содержащегося в законе, имеющие обязательную силу); *прецеденты*

разъяснения (судебные решения высшего судебного органа, являющиеся нормативными разъяснениями и имеющие обязательную силу) [8, с. 76].

Необходимость толкования норм экологического права определяется в том числе их общим абстрактным характером. Эти нормы применяются к конкретным ситуациям, когда возможно несовпадение текста статьи и смысла нормы. В процессе применения правовых норм осуществляется их судебное толкование, которое раскрывает смысловое содержание правоположений.

Конституционный анализ норм российского экологического законодательства содержится в решениях Конституционного Суда Российской Федерации по вопросам правового регулирования отношений в сфере природопользования и охраны окружающей среды, обеспечения экологической безопасности.

Наряду с постановлениями Конституционного Суда значительное внимание уделяется анализу понятия «правовая позиция», предметом которой является понимание Конституционным Судом: применяемой им нормы о самом Суде; проверяемой им эколого-правовой нормы, конституционность которой оспаривается в конкретном деле; содержание конституционных положений в качестве критериев оценки или предмета толкования [7, с. 165–169].

Так, Конституционный Суд РФ, учитывая единство конституционного положения о том, что земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории, с провозглашенными в преамбуле Конституции Российской Федерации целью обеспечения благополучия нынешнего и будущих поколений и ответственностью перед ними, определил взаимобусловленность права каждого на благоприятную окружающую среду и обязанности сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам, выразив тем самым принцип приоритета публичных интересов в правовом регулировании экологических отношений [10]; подтвердил обязанность публичной власти, несущей конституционную ответственность за сохранение

природы и окружающей среды гарантировать соблюдение и защиту экологических прав граждан [8], принимать профилактические (превентивные) меры, направленные на сдерживание загрязнения окружающей среды, предупреждение и минимизацию экологических рисков [9].

С учетом представленной классификации судебных прецедентов в качестве эталонов могут быть названы: решения Конституционного Суда Российской Федерации по вопросам правового регулирования отношений в сфере природопользования и охраны окружающей среды, обеспечения экологической безопасности (безусловно-обязательные толкующие судебные прецеденты); правовые позиции Конституционного Суда, содержащие наиболее точную формулировку смысла норм экологического законодательства (условно-обязательные толкующие прецеденты).

Полагаем, что в основу классификации судебных прецедентов могут быть положены и иные критерии: *юрисдикционный* – по юрисдикции судебного органа, вынесшего соответствующее решение; *отраслевой* – позволяющий отнести правоположения, содержащиеся в судебном прецеденте, к той или иной отрасли права.

Отнесение судебных прецедентов к числу экологических может определяться существом конкретных дел и содержанием применяемых судом правовых норм. Особое значение имеет наличие в судебном решении элементов защиты экологических прав и законных интересов физических и юридических лиц, публичных образований.

Признание же человека, его прав и свобод высшей ценностью означает изменение подходов к взаимоотношениям государства и гражданина, ориентиров в деятельности органов государственной власти. Главным ценностным ориентиром при принятии судебных решений должны стать естественные неотчуждаемые права человека, в том числе экологические.

Список использованных источников

1. Бринчук, М. М. Экологическое право : учеб. / М. М. Бринчук. – М. : Эксмо, 2010. – 672 с.
2. Дубовик, О. Л. Экологическое право : учеб. / О. Л. Дубовик, Л. Кремер, Г. Любе-Вольф. – М. : Эксмо, 2005. – 768 с.

3. Дубовик, О. Л. Экологическое право : учеб. / О. Л. Дубовик. – М. : Проспект, 2010. – 720 с.
4. Кросс, Р. Прецедент в английском праве : пер. с англ. / Р. Кросс. – М. : Юрид. лит., 1985. – 240 с.
5. Давид, Р. Основные правовые системы современности / Р. Давид, К. Жоффре-Спинози. – М. : Междунар. отношения, 1998. – 400 с.
6. Уолкер, Р. Английская судебная система : пер. с англ. / Р. Уолкер. – М. : Юрид. лит., 1980. – 632 с.
7. Гук, П. А. Судебный прецедент как источник права / П. А. Гук ; под науч. рук. Н. И. Матузова. – Пенза, 2003. – 176 с.
8. Миняев, А. О. Экологическое право: конституционные основы : учеб. пособие для вузов / А. О. Миняев. – М. : Городец, 2004. – 352 с.
9. Постановление Конституционного Суда РФ от 14.05.2009 г. № 8-П «По делу о проверке конституционности положения подпункта «б» пункта 4

Постановления Правительства Российской Федерации «Об утверждении Порядка определения платы и ее предельных размеров за загрязнение окружающей природной среды, размещение отходов, другие виды вредного воздействия» в связи с запросом Верховного суда Республики Татарстан» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 22. – Ст. 2752.

10. Постановление Конституционного Суда РФ от 13.12.2001г. N 16-П «По делу о проверке конституционности части второй статьи 16 Закона города Москвы «Об основах платного землепользования в городе Москве» в связи с жалобой гражданки Т. В. Близинской» // СЗ РФ. – 2001. – № 52 (ч. 2). – Ст. 5014.

11. Постановление Конституционного Суда РФ от 23.04.2004 г. № 8-П «По делу о проверке конституционности Земельного кодекса Российской Федерации в связи с запросом Мурманской областной Думы» // СЗ РФ. – 2004. – № 18. – Ст. 1833.

Поступила 15.11.2010 г.

УДК 929.6
ББК 63.2
Н 88

К. В. Нужин
K. V. Nuzhin

ПРОБЛЕМЫ ОФИЦИАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИМВОЛИКИ СУБЪЕКТОВ РФ

PROBLEMS OF OFFICIAL USE OF THE STATE SYMBOLICS OF SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

Статья посвящена проблемам официального использования основных государственных символов (герб, флаг, гимн) субъектов РФ на основе анализа регионального законодательства.

Ключевые слова: герб, флаг, гимн, официальное использование, законодательство, церемониал.

The article is devoted to problems of official use of the basic state symbols (coat of arms, flag, anthem) subjects of the Russian Federation on the basis of the analysis of the regional legislation.

Key words: coat of arms, flag, anthem, official use, legislation, ceremonial.

В большинстве региональных законов о государственных символах содержатся положения, регулирующие основные случаи использования официальной государственной символики. Степень правового регулирования

этих случаев в различных субъектах РФ существенно отличается. В одних регионах России случаи официального использования своих символов нормативно отрегулированы достаточно широко и подробно, в других – норма-

тивно закреплены лишь некоторые из них.

Практика использования символики субъекта РФ осложнена тем, что нет единого для всех регионов перечня случаев, когда она должна применяться, и мест, где ее применение необходимо. Соответствующие традиции по использованию государственной символики в субъектах РФ только формируются, поэтому в каждом регионе есть свои особенности в этом вопросе.

Официальное использование предполагает санкционирование государственной властью, закрепление в соответствующем правовом акте, соблюдение всех формальностей. Отступление от официального использования, как правило, недопустимо, если иное не установлено правовым актом.

Сначала рассмотрим проблемные моменты официального использования регионального герба.

Одной из терминологических проблем, возникающей при использовании регионального герба, является отсутствие в законодательстве субъектов РФ о символике внятного разделения понятий «герб» и «изображение герба». Представляется, что они не являются идентичными. *Герб* является по сути своей абстрактным символом, тем или иным способом выраженным вовне, а *изображение герба* – это материальное воплощение герба, которое следует дифференцировать в зависимости от носителя и способа, которым оно выполнено. Эта же проблема существует и в Федеральном конституционном законе «О Государственном гербе Российской Федерации», на что указывают М. В. Гречнев и Л. Б. Ескина [2, с. 229].

В субъектах РФ в настоящее время нет единых требований к оформлению бланков официальных документов и печатей с воспроизведением гербов субъектов РФ. Очевидно, что особая процедура изготовления гербовых бланков и печатей обусловлена необходимостью обеспечения их особой защиты от подделки.

Чтобы придать бланкам и печатям с изображением герба субъекта РФ требуемую степень защиты, необходимо в каждом регионе принять свой нормативный правовой акт, регламентирующий порядок изготовления, хранения, использования и уничтожения гербовых бланков и печатей. Подобные нормативно-

правовые акты приняты в ряде субъектов РФ – республиках Башкортостан, Дагестан, Коми, Чувашия, в Красноярском, Приморском и Ставропольском краях, в Новосибирской, Свердловской, Тульской, Тюменской областях и некоторых других. Этот положительный опыт должен быть воспринят и в других субъектах РФ.

Целесообразно также на уровне каждого региона установить единые требования к вывескам и фасадам с изображением герба субъекта РФ с указанием размеров, цветовой гаммы и возможно конкретных материалов, из которых должны изготавливаться вывески и изображения на фасадах зданий. Такие установления позволят гражданам единообразно воспринимать органы государственной власти, государственные учреждения и организации, наделенные государственными полномочиями субъекта РФ, и воспитывать чувство уважения к государственным символам своего региона.

Требование законодательства о том, что изображение герба субъекта РФ должно размещаться на служебных документах лиц, занимающих государственные должности субъекта РФ и государственных гражданских служащих субъекта РФ, не всегда и не везде выполняется. В большинстве субъектов РФ, например, вообще не установлены форма и реквизиты служебных удостоверений государственных гражданских служащих, поэтому каждый орган государственной власти волен самостоятельно устанавливать форму удостоверений своих служащих. В некоторых субъектах РФ органы государственной власти выдают своим сотрудникам удостоверения с изображением Государственного герба Российской Федерации, иметь которые вправе только федеральные государственные служащие. Такие нарушения зафиксированы Прокуратурой Волгоградской области, где Государственный герб Российской Федерации незаконно использовался не только на удостоверениях гражданских служащих области, но и на печатях и бланках аппарата Администрации области, ее структурных подразделений, а также почти всех областных управлений и комитетов [13].

Но даже в тех немногих нормативно-правовых актах субъектов РФ, которыми закреплены описание и форма служебных

удостоверений государственных гражданских служащих субъектов РФ, встречаются противоречия с федеральным законодательством. Так, в приложении к Положению «Об удостоверениях государственных гражданских служащих аппарата Правительства Самарской области и органов исполнительной власти Самарской области» [14] закрепляется описание удостоверения: «Удостоверение гражданского служащего представляет собой двухстраничную книжку прямоугольной формы... с воспроизведением в центре на лицевой стороне Государственного герба Российской Федерации, под которым располагается слово «УДОСТОВЕРЕНИЕ». Государственный герб Российской Федерации и слово «УДОСТОВЕРЕНИЕ» выполняются тиснением золотом». Подобное использование Государственного герба Российской Федерации не предусмотрено Федеральным конституционным законом «О Государственном гербе Российской Федерации» [9].

В законах некоторых республик установлено, что герб в обязательном порядке размещается на бланках и печатях органов местного самоуправления, а также на служебных удостоверениях работников этих органов. Так, в Республике Мордовия герб помещается на печатях органов местного самоуправления, а также на удостоверениях депутатов представительных органов местного самоуправления, глав муниципальных образований, муниципальных служащих [8].

Устанавливая такие нормы, республиканские власти, по сути, вторгаются в самостоятельность органов местного самоуправления, которые в силу закона [12] вправе иметь свои официальные символы и устанавливать порядок их официального использования. В связи с этим возникает противоречие между правовыми актами органа местного самоуправления и республиканским законодательством не в пользу последнего.

Более правильно, на наш взгляд, было бы использовать в таких нормативных актах формулировку, не обязывающую, а предоставляющую органам местного самоуправления, не имеющим своих собственных символов, право использовать изображение государственного герба субъекта РФ на своих бланках и печатях. Примером сказанному может служить ст. 4

Областного закона «О гербе Новгородской области», где сказано: «Герб Новгородской области может помещаться на бланках и печатях представительных и исполнительных органов местного самоуправления, за исключением органов местного самоуправления, имеющих собственные гербы...» [6].

В некоторых субъектах РФ региональное законодательство о государственных символах предписывает обязательное размещение герба субъекта РФ в тех местах, где федеральное законодательство лишь допускает такое их размещение, оставляя этот вопрос на усмотрение правоприменителя. В ст. 8 Закона города Москвы «О гербе города Москвы» сказано: «Изображение герба города Москвы помещается в залах заседаний ... Уставного суда города Москвы, Московского городского суда и иных судов общей юрисдикции в городе Москве, Арбитражного суда города Москвы, мировых судей города Москвы...» [4]. Такие же положения содержат законы Республики Башкортостан, Кабардино-Балкарской Республики, Ямало-Ненецкого автономного округа. И хотя Федеральный конституционный закон «О судебной системе Российской Федерации» (ст. 34) допускает в залах судебных заседаний помещать изображение герба субъекта РФ, но он не обязывает этого делать. Если в кабинетах судей и залах заседаний конституционных (уставных) судов и мировых судей субъектов РФ присутствие региональной символики не только допустимо, но и необходимо, так как это суды субъектов РФ, то навязывание своей символики федеральным судам может быть расценено как вмешательство в самостоятельность и независимость судебной деятельности.

В явное противоречие с федеральным законодательством вступает п. 3 ст. 2 Закона Кабардино-Балкарской Республики «О Государственном гербе Кабардино-Балкарской Республики» [7], закрепляющий положение о том, что Государственный герб республики помещается на гербовых печатях Верховного Суда Кабардино-Балкарской Республики и Арбитражного Суда Кабардино-Балкарской Республики.

Согласно ст. 4 Федерального конституционного закона «О Государственном гербе Российской Федерации» Государственный герб

Российской Федерации помещается на печатях федеральных органов государственной власти, к которым относятся и федеральные суды.

Непонятно какие цели преследовал законодатель Кабардино-Балкарской Республики, закрепляя подобные положения, но очевидно, что он должен привести региональное законодательство в соответствии с федеральным.

Теперь рассмотрим проблемы, возникающие при официальном использовании регионального флага.

Следует отметить, что вопросы церемониала поднятия или установки флага субъекта РФ законодательно практически не урегулированы, за исключением случаев траура. Законы субъектов РФ предписывают в дни траура приспускать свои государственные флаги либо в верхней части древка (мачты) флага прикреплять черную ленту, длина которой равна длине полотнища флага. Такая же норма содержится в ст. 7 Федерального конституционного закона «О Государственном флаге Российской Федерации» [11]. Однако некоторые субъекты РФ неправильно отразили траурную церемонию поднятия флага в своих законах. В Курганской области закреплено следующее: «При объявлении официального траура флаг Курганской области должен быть приспущен до половины древка (мачты), при этом в верхней части древка флага Курганской области крепится сложенная пополам черная лента со свободно висящими концами. Общая длина ленты равна длине полотнища флага» [5]. Дело в том, что по сложившейся традиции черная лента крепится только на флаге, прикрепленном к древку неподвижно. Если же флаг поднят на флагштоке или мачте, то лента к нему не крепится, а он приспускается до половины, причем нижний край полотнища должен приходиться на середину мачты. Именно такие правила установлены Геральдическим Советом при Президенте РФ в отношении Государственного флага России [1].

К сожалению, остались без внимания регионального законодателя следующие важные вопросы церемониала флага субъекта РФ: размещение флага в помещении; необходимость обязательного сопровождения церемонии публичного подъема флага субъекта РФ исполнением гимна субъекта РФ; обязательность

обеспечения искусственного освещения флага субъекта РФ, размещаемого на постоянной основе, с наступлением темноты; расположение флага при вертикальном подъеме; соотношение ширины флага и высоты флагштока (оптимальным считается 1 : 6); необходимость оказания почестей флагу субъекта РФ, например, при его торжественном выносе (следует, однако, оговориться, что многие законы субъектов РФ, посвященные гимну субъекта РФ, предусматривают правило, согласно которому в случае исполнения гимна, сопровождающегося поднятием флага, присутствующие поворачиваются к нему лицом); предоставление почетного места с левой стороны (со стороны смотрящего) для флага страны или части страны гостя в случае подъема флагов в честь прибытия иностранных делегаций [15].

Все эти вопросы церемониала хорошо известны специалистам протокольной практики [3], но подавляющее большинство граждан и даже государственных служащих о них просто не знают. Представляется, что законодательное закрепление этих правил в значительной степени упорядочило бы практику использования и Государственного флага РФ, и флагов субъекта РФ, особенно в регионах России.

Наконец, рассмотрим проблемные случаи использования, а точнее исполнения гимна субъекта РФ.

Следует отметить, что почти все законы субъектов РФ о гимне содержат определения этого символа как музыкально-поэтического произведения, исполняемого в случаях, предусмотренных Законом. Эта дефиниция полностью скопирована с Федерального конституционного закона «О Государственном гимне Российской Федерации» [15]. О неудачной формулировке данной законодательной конструкции, увязывающей статус гимна с его исполнением в случаях, предусмотренных законом, высказываются некоторые авторы [2, с. 234]. Действительно представляется, что гимн не может утрачивать своего высокого статуса единственно вследствие того, что исполняется в ситуации, не указанной в законе.

Проведенный анализ законодательства субъектов РФ показал, что церемониал исполнения гимна в субъектах РФ представлен в нескольких вариантах.

1. При публичном исполнении государственного гимна присутствующие слушают его стоя. Такой вариант закреплен в законодательных актах республик Кабардино-Балкария, Северная Осетия-Алания, города Москвы и Чукотского автономного округа.

2. При публичном исполнении государственного гимна присутствующие выслушивают его стоя, мужчины – без головных уборов. Такой порядок установлен в республиках Бурятия, Карачаево-Черкессия, Агинском Бурятском автономном округе, Ростовской области.

3. Но в большинстве регионов России, где гимн существует, установлен вариант, скопированный с Федерального конституционного закона «О Государственном гимне Российской Федерации». При официальном исполнении государственного гимна присутствующие выслушивают его стоя, мужчины – без головных уборов. В случае, если исполнение государственного гимна сопровождается поднятием государственного флага, присутствующие поворачиваются к флагу лицом.

На первый взгляд различия данных церемониалов незначительны. Первый вариант недостаточно полный, а третий использует недостаточно корректный, по мнению М. В. Гречневой и Л. Б. Ескиной, термин «официальное исполнение», который требует дополнительного уточнения. Действительно, исполнение государственного гимна субъекта РФ, к примеру, на каком-нибудь собрании, проводимом негосударственной организацией, не может быть признано «официальным», но тем не менее не должно избавлять присутствующих на нем от обязанности уважительного отношения к гимну. Поэтому, как справедливо считают указанные авторы, корректнее использовать термин «публичное исполнение» гимна [2, с. 235].

В связи с вышеизложенным наиболее оптимальным и корректно сформулированным выглядит второй вариант.

Что касается церемонии исполнения государственного гимна, сопровождающегося поднятием государственного флага, то более уместным было бы закрепить это правило в законах субъектов РФ, посвященных государственному флагу субъекта РФ, о чем также говорят вышеуказанные авторы [Там же].

К сожалению, не во всех субъектах РФ законодательно регламентируется порядок и оче-

редность исполнения гимнов в случае, когда наряду с гимном субъекта РФ исполняется гимн Российской Федерации, иностранного государства, другого субъекта РФ или любой другой гимн.

Таким образом, приходится признать, что церемониал государственного гимна субъекта РФ, как и других государственных символов субъекта РФ, следует регламентировать более полно.

Список использованных источников

1. Геральдический совет при Президенте РФ. Правила использования Государственного флага РФ // Геральдика сегодня : науч.-просветит. ресурс о современ. рос. герботворчестве [2004] // Режим доступа : <http://sovet.geraldika.ru/print/8162> (дата обращения: 28.11.2008).

2. Гречнев, М. В. Законодательное оформление института государственных символов Российской Федерации / М. В. Гречнев, Л. Б. Ескина // Проблемы развития российской Конституции. – СПб., 2002.

3. Некоторые вопросы протокольной практики / кол. авт. под рук. В. Н. Шевченко. – М. : Воскресенье, 1997. – С. 13.

4. О гербе города Москвы [Электронный ресурс] : закон г. Москвы от 11 июня 2003 г. № 39. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

5. О гербе и флаге Курганской области [Электронный ресурс]: закон Курганской обл. от 1 дек. 1997 г. № 90 [Ст. 16] (в ред. от 26 сент. 2008 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

6. О гербе Новгородской области [Электронный ресурс] : закон Новгородской обл. от 9 окт. 1995 г. № 22-ОЗ (в ред. от 5 февраля 2007 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

7. О Государственном гербе Кабардино-Балкарской Республики [Электронный ресурс] : закон Кабардино-Балкарской Респ. от 4 авг. 1994 г. № 12-РЗ (в ред. от 20 июня 2006 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

8. О Государственном гербе Республики Мордовия [Электронный ресурс] : закон Респ. Мордовия от 19 нояб. 2002 г. № 49-3 (в ред. от 21 февр. 2008 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

9. О Государственном гербе Российской Федерации : федер. конституц. закон от 25 дек. 2000 г. № 2-ФКЗ // Рос. газ. – 2000. – 27 дек.

10. О Государственном гимне Российской Федерации : федер. конституц. закон от 25 дек. 2000 г. № 3-ФКЗ [Ст. 2] // Рос. газ. – 2000. – 27 дек.

11. О Государственном флаге Российской Федерации : федер. конституц. закон от 25 дек. 2000 г. № 1-ФКЗ // Рос. газ. – 2000. – 27 дек.

12. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 6 окт. 2003 г. № 131-ФЗ (в ред. от 3 дек. 2008 г.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

13. Серенко, А. Максюту оставили без орлов / А. Серенко // Независимая газ. – 2007. – 24 апр.

14. Утверждено распоряжением Губернатора Самарской области от 11 июля 2005 г. № 205-р [Электронный ресурс] : офиц. сайт Правительства Самарской обл. // Режим доступа : http://www.adm.samara.ru/documents/orders_governor/14558 (дата обращения (12.01.2008))

15. Эти вопросы нормативно не урегулированы даже на федеральном уровне в отношении Государственного флага РФ. См. Гречнев, М. В. Указ. соч. – С. 229.

Поступила 03.12.2010 г.

УДК 342.5 (470.345)
ББК 67.91
Т 564

О. О. Томилин
O. O. Tomilin

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ МИГРАЦИОННОЙ
СЛУЖБЫ РОССИИ И ЕЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОРГАНОВ
(НА ПРИМЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ МИГРАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ
ПО РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ)**

**SOME ASPECTS OF THE FEDERAL MIGRATION SERVICE OF RUSSIA
AND ITS TERRITORIAL BODIES
(THE CASE OF THE FEDERAL MIGRATION SERVICE
IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA)**

В статье рассмотрены основы правового статуса Федеральной миграционной службы России. Проанализированы некоторые проблемы правового регулирования в данной сфере – определение места Федеральной миграционной службы России в структуре органов исполнительной власти, особенности регламентации службы в органах ФМС России. Также рассмотрены некоторые проблемы, возникающие в процессе правоприменительной деятельности, в частности привлечения к административной и уголовной ответственности за нарушения законодательства о правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации.

Ключевые слова: орган исполнительной власти, миграция, иностранные граждане, служба, ответственность.

The article deals with the basics of the legal status of the Federal Migration Service of Russia. The author has analysed some problems of legal regulation in this area – defining the place of the Federal Migration Service of Russia in the structure of executive bodies, particularly the regulation of work in the organs of the FMS of Russia. Some problems that arise during enforcement activities, such as bringing to administrative and criminal liability for violations of legislation on immigrants in the Russian Federation are considered.

Key words: executive authority, migration, foreign nationals, service, responsibility.

Вопросы организации и функционирования государственного аппарата вызывают непреходящий интерес как у практиков, так и в научной среде. Внимание исследователей

традиционно привлекает исполнительная ветвь государственной власти, которая обладает колоссальными финансовыми, техническими и кадровыми ресурсами. Именно по этой причине

на протяжении последнего десятилетия не утихают дискуссии о наиболее оптимальной организации исполнительной власти, продолжают поиски моделей функционирования как всей системы исполнительной власти, так и ее отдельных элементов. Можно упомянуть и о проводимой в стране антикоррупционной кампании, являющейся одним из приоритетных направлений государственной политики, а также высказываниях главы государства о необходимости модернизации управленческого аппарата. Очевидно, что упомянутые направления развития государственного механизма не могут не затронуть и его отдельные звенья, в частности Федеральную миграционную службу России.

Федеральная миграционная служба России является федеральным органом исполнительной власти, реализующим все управленческие функции, перечисленные в указе Президента Российской Федерации от 9 марта 2004 года «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти» – принятия нормативных правовых актов в установленной сфере деятельности, осуществления контрольно-надзорной деятельности, оказания государственных услуг. По сути, данный орган представляет относительно замкнутую и «самодостаточную» структуру, характеризующуюся единством составляющих элементов (Федеральная миграционная служба и ее территориальные органы) и наличием между ними иерархических связей. Директор Федеральной миграционной службы наделен полномочиями по принятию нормативных правовых актов, которые могут носить как исключительно внутриорганизационный характер (например, принятие решения о создании или ликвидации территориальных органов, определение перечня должностей), так и затрагивать права и свободы физических и юридических лиц. Речь идет, прежде всего, о регламентах – актах, определяющих порядок осуществления отдельных управленческих функций (в настоящее время действуют восемнадцать регламентов, пятнадцать из которых утверждены непосредственно приказами директора Федеральной миграционной службы). Как видно из приведенного примера, органы Федеральной

миграционной службы достаточно активно оказывают государственные услуги, различающиеся в зависимости и от ее получателя, и от ее характера.

Еще одна весьма широкая сфера деятельности миграционной службы – осуществление контроля и надзора за соблюдением законодательства по вопросам российского гражданства и регистрационном учете граждан Российской Федерации, правовом положении иностранных граждан, а также юрисдикционная деятельность (возбуждение и рассмотрение дел об административных правонарушениях). Следует подчеркнуть участие данного органа в решении вопросов занятости. Очевидно, что в условиях сокращения числа рабочих мест и роста безработицы это направление деятельности Федеральной миграционной службы приобретает особую актуальность.

В связи с этим не лишены оснований высказываемые мнения о возможности изменения существующей подведомственности Федеральной миграционной службы Министерству внутренних дел Российской Федерации, придания ей, к примеру, статуса органа подведомственного непосредственно Президенту Российской Федерации или Правительству Российской Федерации. Действительно, названные выше полномочия Федеральной миграционной службы весьма значительны, а обозначенный Президентом России курс на модернизацию Министерства внутренних дел Российской Федерации и его органов повлечет дальнейшее расширение полномочий Федеральной миграционной службы. Существующая же на сегодняшний день «включенность» органов миграционной службы в систему Министерства внутренних дел обусловлена историей появления и развития органов миграционного учета и контроля в нашей стране. Паспортные отделения, отделения (группы) виз и регистрации, преобразованные впоследствии в паспортно-визовую службу, функционировали при органах внутренних дел. Обособленной структурой, занимающейся вопросами миграции населения, первоначально была Федеральная миграционная служба, созданная на базе Комитета по делам миграции населения при Министерстве труда и занятости населения,

которая с 2002 года также стала функционировать при органах внутренних дел Российской Федерации.

Как видится, главное препятствие на пути подобного рода преобразований – это определение статуса работников службы, которые являются сотрудниками органов внутренних дел, а это более 50% штатной численности Федеральной миграционной службы и ее территориальных органов. Нельзя забывать и о том, что кадровый состав органов миграционной службы весьма разнообразен с точки зрения их правового статуса – в настоящее время в органах миграционной службы занято три категории лиц: сотрудники органов внутренних дел; государственные гражданские служащие; гражданский персонал. Поэтому достаточно актуален вопрос об упорядочивании законодательства, регламентирующего статус всех этих лиц, занятых в органах Федеральной миграционной службы. Усовершенствованию деятельности кадровых подразделений могло бы послужить урегулирование вопроса единства правоохранительной и гражданской службы в части, касающейся временного возложения обязанностей сотрудников органов внутренних дел на государственных гражданских служащих и наоборот, что, несомненно, положительно бы сказалось на качестве предоставления государственных услуг населению, оказываемых Федеральной миграционной службой. Частичное решение проблемы, думается, может быть найдено в русле тех мероприятий, которые должны быть осуществлены в соответствии с указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2009 года «О мерах по реформированию Министерства внутренних дел Российской Федерации» [3]. Возможно, что некоторую ясность могло бы внести принятие долгожданного закона «О правоохранительной службе Российской Федерации».

Помимо вопросов, касающихся определения места Федеральной миграционной службы в системе органов исполнительной власти, а также правового статуса ее сотрудников, можно назвать и некоторые проблемы, возникающие при применении действующего законодательства. Так, одна из проблем – обеспечение взаимодействия территориальных

органов Федеральной миграционной службы с иными органами исполнительной власти. Если механизм совместной деятельности с органами внутренних дел, органами Федеральной службы безопасности достаточно хорошо отработан, то взаимодействие с некоторыми другими исполнительными органами не всегда отлажено. Можно назвать, в частности, процедуру контроля за исполнением вынесенных постановлений о назначении административного наказания в виде административного штрафа. Информация о постановлениях, а также о суммах взыскиваемых административных штрафов служит одним из показателей для оценки деятельности органов Федеральной миграционной службы. В случае неисполнения вынесенного постановления в установленные Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях сроки, должностные лица Федеральной миграционной службы передают материалы дела в орган Федеральной службы судебных приставов для принудительного исполнения вынесенного решения. Должностные лица Федеральной миграционной службы вправе принимать решение о привлечении неплательщиков к административной ответственности в соответствии с п. 1 ст. 20.25 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях [1]. Однако сведения о таких постановлениях никоим образом не влияют на оценку результатов деятельности должностных лиц и органов Федеральной миграционной службы.

Органы Федеральной миграционной службы принимают участие и в осуществлении уголовного преследования, в частности за совершение такого преступления, как «организация незаконной миграции» (ст. 322.1 была внесена в Уголовный кодекс Российской Федерации Федеральным законом от 28 декабря 2004 года [2]). Судами Российской Федерации в 2005 году по данной статье было осуждено 89 человек, в 2006 – 344, в 2007 – 254 [2, с. 1031].

Интерес представляет и деятельность Управления Федеральной миграционной службы по Республике Мордовия в данной области. Сотрудниками Управления были собраны и переданы в органы внутренних дел материалы

по факту организации гражданином N. незаконного пребывания в Российской Федерации иностранных граждан. Указанное лицо в одном из населенных пунктов Республики Мордовия приобрело два индивидуальных дома, признанных впоследствии непригодными для проживания, и на протяжении трех лет организовывал незаконное пребывание иностранных граждан на территории России путем их постановки на миграционный учет в принадлежащих ему домах без предоставления им жилплощади по месту регистрации. Гражданин N. оказывал содействие иностранцам в сборе и подаче документов, в том числе и поддельных, о выдаче разрешения на временное проживание, и о принятии их в гражданство России. Иностранные граждане и сам гражданин N. неоднократно привлекались к административной ответственности (ст. 18.8, ч. 3 ст. 18.9, ч. 2 ст. 19.27 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях). Однако, несмотря на собранные доказательства, орган дознания отказал в возбуждении уголовного дела, так как, по мнению представителей органов внутренних дел, для привлечения к уголовной ответственности необходимо совершение всех деяний, перечисленных в диспозиции ч. 1 ст. 322.1 Уголовного кодекса. Однако представляется, что для квалификация деяния по данной статье достаточно наличия любого из элементов объективной стороны юридического состава преступления (организация незаконного въезда, организация незаконного пребывания, организация незаконного транзитного проезда). Данная позиция отражена и в современной доктрине уголовного права [2, с. 1030].

Резюмируя, можно отметить, что практическая деятельность органов Федеральной

миграционной службы выявила проблемы, требующие своего решения – с одной стороны, несовершенство действующего законодательства (пробелы и дублирование полномочий), а с другой – не вполне квалифицированное его применение. Очевидно, что решение не лежит в одной плоскости. Необходим и взвешенный подход законодателя, и грамотное применение существующих норм в рамках взаимодействия органов миграционной службы с органами внутренних дел, Федеральной службой безопасности и другими органами государства. Конечной целью должно стать более качественное применение законодательства, обеспечивающее оптимальный баланс интересов личности, общества и государства.

Список использованных источников

1. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 года № 195-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 1 (ч. 1). – Ст. 1.
2. Особенная часть Уголовного кодекса Российской Федерации: комментарий, судебная практика, статистика / под общ. ред. В. М. Лебедева ; отв. ред. А. В. Галахова. – М. : Городец, 2009. – С. 1168.
3. Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2009 года № 1468 «О мерах по реформированию Министерства внутренних дел Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 52 (ч. 1). – Ст. 6536.
4. Федеральный закон от 28 декабря 2004 года № 187-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации, Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации и Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2005. – № 1 (ч. 1). – Ст. 13.

Поступила 27.11.2010 г.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008

ББК 71

А 721

*Е. Н. Антупкина**E. N. Antupkina***ПРОБЛЕМА ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТИ УТОПИИ И НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ****THE PROBLEM OF THE INTERDEPENDENCE OF UTOPIA AND SCIENCE FICTION**

В статье анализируются особенности взаимопроникновения утопии и фантастики в современном киноискусстве. Автор выявляет социокультурную миссию киноутопии, заключающуюся в том, чтобы демонстрировать и драматизировать неспособность вообразить будущее.

Ключевые слова: антиутопия, кинофантастика, киноутопия, научная фантастика, утопия.

The article examines the features of the interpenetration of utopia and science fiction in modern cinematography. The author reveals the social and cultural mission of cinema utopia, consisting in the fact that to demonstrate and dramatize the inability to imagine the future.

Key words: antiutopia, fantasy genre, cinema utopia, science fiction, utopia.

В наши дни мы имеем дело с неожиданным открытием природы утопии как жанра. В современной кинокритике собственно утопический текст, или дискурс, рассматривается как жанр научной фантастики в целом. Еще в 1920-е гг. исследователь В. В. Святловский, видевший в утопиях источник «научного социализма», называл их «прекрасными цветами социальной фантастики», генеалогию которой он вел со времен Древней Греции до творчества Г. Уэллса, А. Франса и У. Морриса [1, с. 99]. В. В. Святловский сущностно отождествляет дефиниции «утопия», «антиутопия», «социальная» и «научная фантастика». Подобное представление о взаимодействии литературной утопии и научной фантастики впоследствии сохранилось и доминировало в литературоведении на протяжении всего XX века, причем было свойственно прежде всего советской науке. Например, А. Ф. Бритикову форма научно-фантастического романа представлялась единственно возможной для воплощения утопии. Потому он, анализируя поэтику «Красной звезды» А. Богданова, называл это произведение «первым в русской научной фантастике талантливым соединением технической утопии

с идеей социальной революции и научным представлением о коммунизме» [2, с. 54]. В. Ревич, наоборот, «источки советской фантастики» усматривал в чрезвычайной популярности утопии в начале XX века [3, с. 309].

В настоящее время сохраняется традиция интерпретации утопии как жанра не только литературной научной фантастики, но и кинофантастики. Исследователи единодушно констатируют тот факт, что научная фантастика и утопия неразрывно связаны с осмыслением проблем научно-технического развития человечества и являют собой художественное осмысление проблем прогресса.

Парадоксальным можно считать тот факт, что в тот самый момент, когда утопия предположительно подходит к концу, когда на это указывает угасание утопического импульса, она становится все более осязаемой. Научная фантастика в последние годы заново открыла свое утопическое предназначение, в ее рамках было положено начало целой серии сильных работ, утопических и научно-фантастических одновременно. В современной киноиндустрии утопия и фантастика настолько взаимопроникают, что нередко фантастикой называют и фильмы,

которые являются типичными киноутопиями.

Таким примером может служить фильм ранней эпохи «Метрополис» (Фриц Ланг, 1927), который относят к жанру классической фантастики, но изображенный в нем огромный футуристический город, разделенный на две части: верхний «рай», где обитают «хозяева жизни»; и подземный промышленный «ад», жилище рабочих, низведенных до положения придатков гигантских машин, не воспринимается как что-то сверхъестественное, не производит эффекта фантастики: это просто утопическая картина возможного будущего.

Поэтому в данной статье одной из исследовательских задач является анализ взаимопроникновения утопии и кинофантастики в современном киноискусстве. Утопия представляет собой конструкт: он нигде не существует в «эмпирической» форме и должен быть реконструирован на основе самых разнообразных эмпирических текстов способом, вполне схожим с тем, как первофантазии индивидуально бессознательного реконструируются через фрагментарные и симптоматические тексты сновидений, ценностей, поведения, словесных свободных ассоциаций и т. д.

Соответственно, следует обозначить формальные и текстуальные способы опосредования, с помощью которых такие глубинные повествования получают свое частичное выражение. Как отмечает Фр. Джеймисон, «сегодня серьезная литературная критика и не предполагает, что содержание – социальное или психоаналитическое – непосредственно и прозрачно вписано в произведения «высокой» литературы: напротив, последняя рассматривается с точки зрения сложной и полуавтономной собственной динамики – истории формы, – которая имеет свою собственную логику и чье отношение к содержанию как таковому с необходимостью опосредовано, комплексно и непрямолинейно (и реализуется с помощью разных структурных ходов в разные моменты как эволюции формы, так и социальной эволюции). Возможно, менее очевидным является тот факт, что формы и тексты массовой культуры точно так же целиком опосредованы и что точно так же коллективные и политические

фантазии не находят простого и прозрачного выражения в том или ином фильме или телешоу» [4, с. 35].

На наш взгляд, было бы ошибкой выстраивать «апологию» научной фантастики в терминах «высоких» ценностей – иными словами, пытаться реабилитировать тот или иной значимый текст как незаурядный (в смысле «элитарный»). Научная фантастика является поджанром со сложной и интересной историей формы, она обладает своей собственной динамикой, отличной от динамики высокой культуры, но состоящей в диалектических отношениях дополнительности с высокой культурой и с модернизмом как таковым. Поэтому необходимо прежде всего коротко обозреть эволюцию этой специфической формы, стараясь выявить ее происхождение в качестве формального и исторического феномена.

Каковы бы ни были прославленные предшественники научной фантастики, общепринято, что ее историческое возникновение в качестве полноценного жанра можно датировать второй половиной XIX века, временем появления произведений Ж. Верна и Г. Уэллса, в которых она буквально расцвела, хотя данный исторический период характеризовался также производством изрядного числа утопий более классического типа. Представляется уместным рассматривать возникновение жанра научной фантастики в качестве симптома некоторого изменения в нашем отношении к самому историческому времени, но это более сложный тезис, нежели может показаться с первого взгляда, и он требует подробного теоретического обоснования.

Возникновение нового жанра – научной фантастики связано с формой, фиксирующей нарождающееся ощущение будущего в мире, в который некогда было вписано чувство прошлого. Рассмотрим более пристально те прозрачные, на первый взгляд, способы, с помощью которых научная фантастика оперирует фантазиями относительно будущего.

Общепринятую точку зрения на природу научной фантастики как на предвосхищение можно назвать «репрезентативной». По большей части научно-фантастические повествования не

являются ни новаторскими, ни рефлексивными, они не склонны и к самодеконструкции. Они делают свою работу с полным багажом и аксессуарами конвенционального реализма, с одной лишь только разницей: весь «реальный мир» – антураж и действия, которые необходимо изобразить, – представляется как возможный или воображимый в ближайшем или отдаленном будущем.

Отсюда каноническое оправдание этого жанра: во времена, когда технологический прогресс набрал головокружительную скорость, когда так называемый «футуристический шок» стал повседневным опытом, социальная функция научно-фантастических повествований заключается в том, чтобы облегчить зрителям привыкание к стремительным инновациям, подготовить наше сознание и наши привычки к потенциально деморализующему столкновению с изменением как таковым. Фантастика «натаскивает» наше восприятие на ожидание неожиданного и таким образом обособляет нас от него.

В действительности отношение данной формы репрезентации, данного специфического нарративного аппарата к своему мнимому содержанию – будущему – всегда было более сложным, так как лежащий на поверхности реализм, или репрезентативность научной фантастики, скрывает иную, гораздо более сложную темпоральную структуру: стремление не предлагать нам образы будущего – как бы много такие образы ни означали для зрителя, который наверняка не доживет до их «материализации», – но скорее отстранять и реструктурировать опыт нашего собственного настоящего, причем таким способом, который отличается от всех иных форм отстранения. Начиная с великих интергалактических империй А. Азимова или опустошенной и стерильной Земли после катастрофы из романов Дж. Уиндэма и (двигаясь вспять во времени) кончая ближайшим будущим банков органов и космических шахтеров Л. Нивена или конаптами, аутофабами и психо-кейсами вселенной Филипа К. Дика – все эти несомненно полноценные образы функционируют в русле общего процесса отвлечения и смещения, вытеснения

и периферийного обновления восприятия, что имеет свои аналоги и в других формах современной культуры.

Необходимы изощренные стратегии опосредования, если мы хотим каким-то образом вырваться из нашей монадической обособленности и ощутить впервые и всерьез то «настоящее», которое, собственно, и есть единственное, что у нас имеется. Ретроспективное письмо памяти и переписывание прошлого используются Прустом для того, чтобы интенсивность ныне всего лишь припоминаемого настоящего переживалась в некоей свободной от времени и в высшей степени неожиданной посмертной актуальности.

Необходимость существования киноутопий в том, что мы, зрители, отчаянно нуждаемся в том, чтобы не видеть реальности: человечество в состоянии вынести очень немного непосредственной, нефильТРованной повседневной жизни. Поэтому в современной кризисной ситуации данный жанр используется для того, чтобы отвлечь нас в весьма специфическом смысле: не от реальной жизни частных и общественных неприятностей, но именно от наших собственных защитных механизмов против этой реальности. Наиболее характерные произведения научной фантастики не пытаются всерьез изобразить «реальное» будущее нашей социальной системы. Скорее эти многообразные поддельные «будущие» призваны выполнять совершенно иную функцию: функцию трансформации нашего собственного настоящего в определенное прошлое некоего грядущего.

Научная фантастика, таким образом, изобретает уникальный в структурном отношении метод для понимания настоящего как истории, и метод этот работает безотносительно к «пессимизму» или «оптимизму» изображаемого мира будущего, который только выступает поводом для создания отстранения. Настоящее все равно оказывается прошлым, становятся ли конечным пунктом этого движения технологические чудеса Ж. Верна или, наоборот, изношенные и раскуроченные автоматы из произведений Ф. К. Дика о будущем. Поэтому сейчас мы должны вернуться к взаимоотношениям

научной фантастики и будущей истории и перевернуть стереотипы описания этого жанра: в действительности уникальный посыл научной фантастики как модуса повествования и как формы знания отнюдь не заключен в ее способности вдыхать жизнь в будущее, даже в воображении. Наоборот, глубинное предназначение данного жанра в том, чтобы снова и снова демонстрировать и драматизировать нашу неспособность вообразить будущее, сделать очевидной через полнокровные репрезентации, оказывающиеся при ближайшем рассмотрении структурно и сущностно безжизненными, современную атрофию того, что Г. Маркузе называл утопическим воображением, воображением инаковости и радикального различия; чтобы преуспеть через поражение – и проложить непредвиденные и даже нежеланные пути для мышления, которое в поисках неизведанного обнаруживает себя безвозвратно увязшим в слишком привычном и таким образом неожиданно трансформируется в созерцание своих собственных абсолютных пределов.

После всего того, что было сказано относительно научной фантастики в целом, вытекающие из этого соображения о политической функции жанра утопии не покажутся особенно неожиданными. Глубинное предназначение этого жанра заключается в том, чтобы довести до нашего сознания, определенными для данной местности путями с обилием конкретных деталей по дороге, нашу сущностную неспособность вообразить саму утопию, неспособность, обусловленную не какими-либо индивидуальными провалами воображения, но являющуюся результатом системной культурной и идеологической закрытости, пленниками которой тем или иным образом все мы являемся. Данный тезис нуждается, однако, в обосновании и конкретизации с отсылкой к самим текстам. Более уместными для такого обоснования будут примеры из американской научной фантастики.

В последние годы из-за ухудшения политического климата и трансформации общественного сознания вслед за литературой в кинематографии появляется целый ряд произведений, в которой областью фантазии становится

близкое смоделированное будущее, но не идеальное, а кошмарное, вопросы касаются таких проблем, как путешествия во времени и пространстве, сквозь время, встречи с роботами, чужаками (контакты с инопланетными цивилизациями), утопии и антиутопии, развитие физических и психических возможностей человека, противостояние людей и машин. Современный исследователь В. Чаликова отмечает, что в XX веке в утопии все больше преобладает «технический уклон, в центре оказывается не столько социально-политическая организация будущего, сколько прогнозирование научных достижений и – главное – их социальные и психологические последствия» [5, с. 59]. Появляется огромное количество такого рода произведений, среди которых наиболее примечательны «Шоу Трумена» (Питер Уир; 1998); «Эквилибриум» (Курт Виммер; 2002), «Особое мнение» (Стивен Спилберг; 2002); «Код 46» (Майкл Уинтерботтом; 2003), «Остров» (Майкл Бэй; 2005), «V значит вендетта» (Джеймс Мактиг; 2006), «Дитя человеческое» (Альфонсо Куарон; 2006) и др. Данные кинотексты скорее близки с дистопией, нежели с утопией, также в них можно найти фантазии о циклическом регрессе или тоталитарных империях будущего. «Нисхождение» дистопического дискурса до массового кино позволяет говорить о том, что известный призыв О. Тоффлера создавать «фабрики утопий» был успешно реализован лишь с характерной заменой знака на противоположный – на наших глазах успешно строится «фабрика антиутопий».

Вопрос, который следует адресовать подобным произведениям – утопическим текстам вообще, от Томаса Мора и вплоть до современных примеров, это вопрос по поводу статуса негативного в том, что предлагается как попытка вообразить мир без негативности. Внимание к вытеснению негативного, к самому месту, где происходит вытеснение, позволит нам сформулировать сущностные противоречия подобных текстов, описанные нами выше в более абстрактном виде как диалектическая подмена намерения, как инверсия репрезентации, «хитрость разума», с помощью

которой попытка вообразить утопию выдает в конце концов невозможность сделать это. Содержание этих вытесненных смысловых единиц негативности служит индикатором основных направлений, по которым может производиться реконструкция всяческих антиномий и нарративных противоречий.

Не случайно также и то, что эти нарративные симптомы принимают пространственную, географическую форму. Уже у Т. Мора возможность вообразить Утопию принципиально соотносится с установлением некоторой пространственной отграниченности. Удаленная океанографическая станция и остров-тюрьма маркируют, таким образом, возвращение приемов пространственного отделения и замыкания, формально необходимых для конструирования некоторого «чистого» и позитивного утопического пространства, они выдают постоянную тенденцию обнажения базового противоречия в производстве утопических образов и нарративов.

Если советские образы Утопии идеологичны, то характерные западные образы дистопии таковы же в не меньшей степени и чреватые столь же опасными противоречиями. Так, классическим и буквально основополагающим в своем поджанре произведение Дж. Оруэлла «1984» положило начало драматичному изображению тиранического всемогущества бюрократической элиты с ее совершенным и всеобъемлющим технологическим контролем. Вместе с тем «1984», пытаясь усилить эту угнетающую замкнутость системы, последовательно перегибает палку так, что подрывает свои исходные идеологические допущения. Основываясь на еще одном общем постулате контрреволюционной идеологии, Оруэлл пытается показать, как без свободы мысли непредставимы ни наука, ни научный прогресс, – тезис, живо иллюстрируемый в романе картинами нищеты и ветшающих зданий. Противоречие, конечно, заключается в логической невозможности примирить эти две посылки: если развитию науки и технологического господства препятствует недостаток свободы, то должна исчезнуть абсолютная технологическая власть дистопической бюрократии, а вместе с этим «тоталитаризм»

перестанет быть дистопией в оруэлловском смысле слова.

Мысль о структурной невозможности утопической репрезентации, подчеркнутая выше, влечет за собой несколько неожиданных следствий применительно к области эстетики. На сегодняшний день традиционным стал тезис о том, что общая направленность литературного модернизма – с характерными для него неуловимой публикой и распадом традиционных культурных институций, в частности разрывом социального «контракта» между писателем и читателем, – привела в качестве одного из своих существенных структурных последствий к превращению культурного текста в автореферентный дискурс, содержанием которого является непрерывное вопрошание условий собственной возможности. Мы можем убедиться в том, что то же самое в не меньшей степени характеризует и утопический текст. В самом деле, в свете всего сказанного не будет большой неожиданностью открытие, что, по мере того как настоящее предназначение утопического повествования – поставить нас лицом к лицу с неспособностью вообразить утопию – начинает проявляться на поверхности, центр его гравитации смещается к автореферентности особого, гораздо более конкретного рода: подобные повествования явно или скрыто и как бы помимо воли обнаруживают свои истинные предметы в возможности собственного производства, в исследовании дилемм, сопутствующих появлению утопических текстов.

Кинотекстом, подтверждающим данное утверждение, является фильм «Эффект бабочки» (Эрик Бресс, Дж. Мэки Груббер; 2004). В этом фильме молодого парня-неудачника изводит способность видеть посредством фотографии «действенные сны»: такие, которые изменяют саму внешнюю реальность, реконструируя историческое прошлое этой реальности таким образом, что она исчезает без следа. Герой начинает использовать свою невиданную способность в целях изменения своего личного мира ко всеобщей пользе. Но реальность – это одна сплошная сеть: измени одну деталь, и непредвиденные, порой чудовищные трансформации произойдут в других, по видимости

никак не связанных с данным изменением областей жизни, подобно тому как в классических историях о путешествии во времени один современный предмет, случайно оставленный во время экскурсии в юрский период, катастрофическим образом видоизменяет всю человеческую историю. Другой архетипический пример подобного рода – диалектика «желаний» в волшебной сказке, когда удовлетворение желания сопровождается в высшей степени неприятными побочными эффектами, для исчезновения которых нужно осуществлять новые желания (удаление новых побочных эффектов опять влечет за собой новые неприятные последствия и т. д.).

Идеологическое содержание фильма «Эффект бабочки» просматривается ясно, хотя его политический резонанс можно назвать двусмысленным: с основной позиции ее мистического Даосизма усилия по «реформированию» и улучшению, трансформации общества путем либеральных реформ или революции рассматриваются, в духе Эдмунда Берка, в качестве опасного проявления индивидуальной самонадеянности и деструктивного скрытого вмешательства в ритмы «природы». В политическом плане это идеологическое сообщение может быть воспринято либо как выражение либеральной тревоги перед лицом подлинно революционной трансформации общества, либо как более консервативные дурные предчувствия относительно реформаторства Нового Курса и благодеяний государства всеобщего процветания.

На эстетическом уровне, однако, а именно это занимает нас здесь, глубинным предметом этой завораживающей нарративной работы может быть только опасность воображения Утопии и более конкретно опасность самого написания утопического текста. Более очевидно, чем множество других научно-фантастических произведений, фильм Э. Бресса и Дж. Мэки Грубера «посвящен» собственному процессу производства, который признается невозможным: главный герой не в состоянии «нагрести»,

измыслить утопию; и тем не менее в самом процессе раскрытия противоречий данного нарративного производства повествование собственно и пишется, а «утопия» порождается тем же самым движением, которое демонстрирует нам, что «достигнутая» утопия – полноценная ее репрезентация – есть противоречие в терминах.

Итак, установлено, что взаимопроникновение утопии и кинофантастики определило специфику существования киноутопии, которая заключается в том, чтобы не видеть реальности: человечество в состоянии вынести очень немного непосредственной, нефильТРованной повседневной информации. В кризисные периоды данный жанр используется для того, чтобы отвлечь человека не от реальной жизни с ее частными и общественными неприятностями, но от собственных защитных механизмов против этой реальности. Автор выявляет социокультурную миссию киноутопии, заключающуюся в том, чтобы продемонстрировать и драматизировать неспособность вообразить будущее. В киноискусстве рубежа XX–XXI вв. из-за ухудшения экономического климата и трансформации общественного сознания наибольшей популярностью пользуются произведения, в которых областью фантазии становится близкое смоделированное будущее, но не идеальное, а кошмарное, поэтому появляется огромное количество произведений близких негативной утопии.

Список использованных источников

1. Бритиков, А. Ф. Русский советский научно-фантастический роман / А. Ф. Бритиков. – Л., 1970. – 448 с.
2. Ревич, В. Перекресток утопий: (у истоков советской фантастики) / В. Ревич // Орион. – 1985. – С. 309–348.
3. Святловский, В. В. Каталог утопий / В. В. Святловский. М. – Пг., 1923. – 99 с.
4. Фантастическое кино. Эпизод первый : сб. ст. – М., 2006. – 408 с.
5. Чаликова, В. А. Утопия и свобода: эссе разных лет / В. А. Чаликова. – М., 1994. – 180 с.

Поступила 10.12.2010 г.

УДК 008

ББК 71

Б 435

О. Г. Беломоева

O. G. Belomoeva

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ УСТАНОВКА И СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПРОЦЕСС

WORLD OUTLOOK GUIDELINE AND MODERN SOCIO-CULTURAL PROCESS

Статья посвящена рассмотрению соотношения мегатенденций социокультурного развития и их базовых сценариев с актуальными мировоззренческими установками.

Ключевые слова: культурная ассимиляция, культурная изоляция, культурная поляризация, культурная гибридизация; глобализация, локализация, фрагментация, глокализация; глобализм, партикуляризм, регионализм.

The article is devoted to consideration of correlation of megatendencies socio-cultural development and their base scenarios with actual world outlook guidelines.

Key words: acculturation, cultural isolation, cultural polarization, cultural hybridization, globalization, localization, glocalization, globalism, particularism, regionalism.

Проблемы взаимодействия культур в современную эпоху относятся к наиболее острым вопросам современности. В эпоху глобализации межэтнические, межнациональные контакты становятся все более значимыми как на мировом, так и на внутригосударственном уровне. Современная ситуация знаменательна еще и тем, что мы становимся свидетелями формирования транслокальной культуры, распространяющейся поверх границ национальных государств. Совместно с этническими и национальными культурами она формирует своеобразную тернарную оппозицию, члены которой находятся в сложных взаимоотношениях, что связано со многими причинами, но в первую очередь – с их различной природой.

Этнические (донациональные) культуры связаны с доиндустриальной эпохой и остаются архаичными, земледельческими в своей основе. Они малоподвижны, анонимны, наиболее закрыты для взаимодействий и контактов и сосуществуют, проявляя понимание и терпимость, но больше усматривая друг в друге угрозу. Если они размыкают свои границы, им грозит ассимиляция.

Национальные культуры моложе; они многолики, профессиональны, связаны со станов-

лением промышленно-рыночных миров, городского уклада, они порождены индустриальной эпохой. Национальные культуры также имеют свои пределы открытости, хотя они гораздо шире, чем в этнических культурах. В них степень взаимопонимания выше. Они подвижны, восприимчивы к взаимодействию и более готовы к продуктивным контактам; способны к диалогу, хотя отношения между ними главным образом отчужденные.

Транслокальная культура – детище эпохи постиндустриальной, информационной. Она программно космополитична, и, по мнению большинства исследователей, ее формирование идет рука об руку с процессами унификации, стандартизации культур. Однако именно в этом русле, как нам представляется, появляется и потенциальная возможность формирования новых культурных образований, связанных с понятием «диаспора», получивших широкое развитие в настоящее время.

Интенсификация культурных взаимодействий, формирование нового типа культуры и ряд других обстоятельств создают почву для формирования новых типов межкультурных контактов, новых тенденций социокультурного развития. В настоящее время выделяют следующие

мегатенденции: *культурная ассимиляция, культурная изоляция, культурная поляризация, культурная гибридизация*. Первые три заключают в себе очевидные риски.

«*Культурная ассимиляция*» предполагает следование неким общим для всех принципам жизнеустройства, которые выработаны доминирующими странами и рассматриваются как общепризнанные образцы (например, торжество идей западного либерализма). Предпочтение отдается общечеловеческим, всеобщим ценностям. В результате происходит абсолютизация всеобщего и игнорируется индивидуальное, составляющее самобытность культуры.

«*Культурная изоляция*» применяется, когда необходима консолидация социальной системы против внешних и внутренних врагов. Ее берут на вооружение культурный и религиозный фундаментализм, националистические и расистские движения, авторитарные режимы, используя всякого рода ограничения (сужение информационных контактов, свободы передвижения, ужесточение цензуры и т. п.). В этом случае, напротив, абсолютизируется единичное, характерное только для данной культуры, и игнорируется всеобщее, универсальное, объединяющее различные культуры.

«*Культурная поляризация*» рассматривается как вариант взаимозависимости, основанной на страхе взаимного гарантированного уничтожения, который сдерживает стороны от применения средств, которые могли бы поставить под угрозу само существование человечества. Как правило, это противостояние двух или нескольких лагерей, составляющих некую целостность, основанную на том, что ее члены стоят на одинаковых или близких позициях по каким-либо вопросам. Поскольку лагерь объединяются на основе какой-либо общности, то в данном случае абсолютизируется особенное.

Наиболее благоприятной представляется мегатенденция «*культурная гибридизация*». Она представляет собой, с одной стороны, процессы «креолизации» культуры, благодаря которым рождаются новые социокультурные общности, с другой стороны, она включает процессы «транскультурной конвергенции и формирования транслокальных культур» [Цит. по: 2, с. 10]. В процессе культурной гибридизации

традиционно-локализованные, стремящиеся к обретению и сохранению национально-государственной идентичности культуры, сменяются культурами диаспоры. При этом не происходит их поглощения универсальной культурой, а рождаются новые формы бытия, функционирования и взаимодействия культур. Мир рисуется как сложная мозаика взаимопроникающих друг в друга транслокальных культур, которые складываются в новые культурные единства, имеющие сетевую структуру.

Данные мегатенденции имеют многообразные формы проявления в зависимости от множества внешних и внутренних факторов. Однако все их разнообразие, как правило, исследователи сводят в четырем базовым сценариям: *глобализации, локализации, фрагментации, глокализации*. Они в свою очередь выражают актуальные мировоззренческие установки, которые представляют собой своеобразный идейный стержень каждой из мегатенденций. К числу актуальных мировоззренческих установок мы относим *глобализм, партикуляризм, регионализм, универсализм*.

Любая мировоззренческая установка не существует лишь как теоретическая абстракция. Задавая определенные ориентиры, она становится важнейшим фактором, который позволяет как обществу, так и индивиду не только сформировать картину мира, но и адаптироваться к реальности. Тем самым она выходит за рамки своего идеального состояния и обретает статус культурной практики, в частности выполняя роль инструмента при анализе и разрешении актуальных вопросов бытия.

Попытаемся соотнести обозначенные мегатенденции, их базовые сценарии и актуальные мировоззренческие установки.

Под *глобализацией** понимают тенденцию формирования гомогенной культуры, практику культурной ассимиляции, унификации,

* Следует отметить, что в литературе, посвященной проблеме культурной глобализации, можно обнаружить два значения данного понятия. Представляется, что можно говорить о глобализации в широком и узком смысле. В широком смысле слова это – двуединый процесс интеграции-дифференциации культур. Однако, когда речь идет о глобализации в узком смысле слова, имеется ввиду один из вариантов контактирования культур в процессе диалога в условиях глобализации, предполагающий гомогенизацию культур, один из сценариев глобализации в широком смысле слова.

«макдональдизацию» культур, обычно связывая эти процессы с вестернизацией, американизацией, европеизацией культуры, навязыванием западных культурных стереотипов. Мировоззренческой установкой, лежащей в основе глобализации (мегатенденция – культурная ассимиляция), является несомненно глобализм, который мы понимаем как мировоззренческую установку на унификацию культур, гомогенизацию, достижение идеала общей для всех культуры. С точки зрения В. А. Кутырева, в глобализме выражается победа западной, в особенности американской, культуры над всеми остальными. Важнейшей его отличительной чертой является технологизм, превращающий человека из социально-культурной личности в человеческий фактор общества, который отныне можно называть Техносом. Глобализм – становление монокультуры [1].

Локализация представляет собой вариант культурной изоляции и предполагает сохранение индивидуального лица каждой из культур при условии ограничения (в идеале – отсутствия) взаимодействий с другими культурами. Ее мировоззренческой основой является, несомненно, партикуляризм культуры, отстаивающий момент самобытности культур и игнорирующий возможность их интеграции.

Термин «*фрагментация*», составленный из двух слов – интеграция и фрагментация (Дж. Розенау), подразумевает культурную поляризацию нацеленную не просто на размежевание культур, но дополнительно предполагающую момент противопоставления своей культуры и чужой. В этой связи становится понятным, что мировоззренческим основанием «фрагментации» является регионализм, который мы рассматриваем как мировоззренческую установку на *групповое* взаимодействие культур в целях сохранения самобытности. Очагами фрагментации могут стать фундаментализм разного рода, экономическое и экологическое неравенство регионов, претензии на исключительность, рост терроризма и т. п.

Глокализация, соединяющая в себе принципы глобализации и локализации, понимается исследователями как сочетание модернизации локальных культур с достижениями

глобальной мультикультурной цивилизации. Мировоззренческой установкой в данном случае является универсализм культуры, который мы понимаем как установку на интеграцию культур средствами диалоговой коммуникации, исходящую из идеи единства культурного многообразия. Универсализм культуры опирается на представления о единстве мира, об универсальности как измерении человеческой сущности, о всеобщности коллективного бессознательного как фундамента человеческой психики.

Большинство исследователей считают наиболее благоприятным сценарий глокализации, имеющий своей мировоззренческой основой универсализм культуры. Не случайно именно его духовные ориентиры заявлены в наиболее значительных документах ЮНЕСКО и Совета Европы по проблемам культуры.

В процессе интенсификации культурных взаимодействий такие ориентиры универсализма культуры, как гуманизм, толерантность, готовность к диалогу, программная направленность на интеграцию способствуют решению задач сохранения культурного многообразия, осуществлению плодотворных, взаимообогащающих контактов. В условиях усиливающейся интеграции культур универсализм культуры адаптирует как человека, так и общество к возможному возрастанию инокультурных взаимодействий, требующих от них более терпимого отношения к «другому» и одновременно четкого самоопределения в отношении собственной – родной – культурной традиции. Это в конечном итоге будет способствовать преодолению кризиса культурной идентичности.

В настоящее время большая часть современных общепризнанных концепций культурной политики основаны на признании культурных различий, повышении их роли в становлении единого мира.

Первоначально, на этапе становления, культурная политика многих развитых в экономическом отношении стран носила централизованный характер, при котором государство играло ведущую роль в создании и поддержании разнообразных по функциям и назначению учреждений культуры. Централизованная

культурная политика была направлена на количественное увеличение числа учреждений культуры, находившихся под полной опекой государства. Доминировала идея культурной демократии, означавшей обеспечение равного доступа к культуре всех сограждан. В основе ее лежала идея облагораживающего воздействия культуры на человека. В 1970-е годы в этой политике увидели опасность навязывания большинству населения культуры и искусства элитарного меньшинства, игнорирования новых форм самовыражения и самосознания. На этой основе возникло представление, что культурная политика должна учитывать интересы каждого, что повседневная культура также достойна внимания. Вместо лозунга «Культура для всех» был провозглашен лозунг «Культура для каждого», акцентирующий момент существования культурного разнообразия. В частности, ведущими ее направлениями стали стремление достичь усиления роли местной идентичности, активизации локального участия в культурной жизни, отказа от централизованного управления культурой в пользу децентрализованного администрирования. Все это открыло пути для оптимизации осуществления представлений о культурном разнообразии в реальности. Так, одним из приоритетов деятельности ЮНЕСКО и Совета Европы является *сохранение культурного разнообразия*. Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии акцентируется вопрос о *соотношении между унификацией и сохранением культурной самобытности*. *Культурное многообразие* рассматривается как *общее достояние человечества*, а его защита является этическим императивом, неотделимым от уважения достоинства человеческой личности. По мнению ряда авторов, «в изменяющихся условиях культурное многообразие

было и остается *основой выживания всего человечества*» [3, с. 8] (курсив наш – О.Б.). Ни одна из культур не должна потерять статуса объекта самовыражения и распространения, поскольку культурное разнообразие понимается как один из источников развития человека, обеспечивая ему полноценное интеллектуальное, эмоциональное, нравственное и духовное бытие.

Близкие положения лежат также и в основе культурной политики современной России. Это идея культурного плюрализма, основными компонентами которой обозначены: толерантное отношение к носителям разных этнических, религиозных и других культурных традиций; широкое просвещение населения (особенно детей) в области культурного разнообразия; индивидуальный подход к различным группам и ситуациям, складывающимся в этой сфере; прогноз происходящих процессов. В основных чертах это проявление базовых черт универсализма культуры как мировоззренческой установки.

Список использованных источников

1. Кутырев, В. А. Культурологический смысл глобализма / В. А. Кутырев // Вестник Российского философского общества. – 2001. – № 4. – С. 35–39.
2. Малиновский, П. В. Глобализация 90-х годов: время выбора / П. В. Малиновский // Глобализация: контуры XXI века : реф. сб. – М., 2002. – Ч. 1. – С. 5–49.
3. Перепелкин, Л. С. Культурная политика и культурное разнообразие в современной России / Л. С. Перепелкин, Т. О. Размутова // Культурное разнообразие, развитие и глобализация: по результатам дискуссий круглого стола / М-во культуры РФ [и др.] ; редкол.: К. Э. Разлогов, В. К. Егоров (сопредс.) [и др.]. – М., 2003. – С. 8–14.

Поступила 26.11.2010 г.

УДК 130.2:37

ББК Ч 110.442.5

Ю 163

В. И. Юдина

V. I. Yudina

**СПЕЦИФИКА ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «МАЛОГО» ГОРОДА****THE SPECIFICITY OF TRANSMISSION OF CULTURAL EXPERIENCE
IN THE EDUCATIONAL SPACE OF “SMALL” TOWN**

Малые города России – значимая часть географического и культурного пространства страны, важный носитель национальной идентичности. Статья посвящена особенностям культурно-образовательной среды малой провинции, решающей в условиях современной глобализации задачи сохранения и трансляции культурно-исторического опыта. С позиций регионализации системы образования выделяется весьма актуальное для малой российской провинции исследовательско-краеведческое направление деятельности. Особое значение имеет художественно-педагогическая интеграция, способствующая формированию единого культурно-образовательного пространства данного малого локуса.

Ключевые слова: малый город, провинция, регионализация образования, краеведение, культурно-образовательная среда, художественно-педагогическая интеграция.

Small towns of Russia are a significant part of geographical and cultural area of the country and essential carrier of national identity. The article is dedicated to the features of cultural and educational environment of a small province, resolving the problems of transfer and preservation of the cultural and historical experience in conditions of modern globalization. From the positions of regionalization of the educational system there can be distinguished the field of research connected with regional culture. Artistic and pedagogical integration, prompting the formation of the united cultural and educational space of the current locus is of specific importance.

Key words: small city, province, regionalization of education, study of local lore, cultural and educational environment, artistic and pedagogical integration.

Одна из задач культурного возрождения сегодня заключается в том, чтобы «вернуть культурную жизнь в наши небольшие города... в первую очередь поддержать малые города, сделать жизнь в них привлекательной» [5, с. 127]. Для России малые города всегда представляли значимую часть не только географического, но и культурного пространства. Современная наука рассматривает малый город как «тип поселения, лежащий между высокоурбанизированным индустриальным центром и деревней, сочетающий в себе сельское и городское начала. В этом плане он несет определенную двусторонность типологических характеристик своей среды» [6, с. 127], к которым следует отнести неразрывную связь с окружающим ландшафтом, ограниченность культурного пространства, относительную замкнутость

большинства связей. Привязанность мироощущения жителя малого города к определенной территории рождает определенный субъективный архетип со специфическими социально-психологическими характеристиками, олицетворяющими определенный жизненный уклад, основанный на глубинной этнической связи с местом проживания, соотношении себя с определенной общностью и образом жизни, отличным от мегаполисов.

Малые города – исток формирования России, русской культуры: на этой позиции основана Федеральная программа возрождения и развития малых городов России [3]. В условиях современной глобализации, стирающей пространственно-временные и культурные границы, именно малый город, как думается, в наибольшей степени, если транслировать

позицию исторического краеведения 1920-х гг. в сегодняшний день, «дает нам наиболее выразительный образ культуры своего времени. Он впитал в себя всю историю связанной с ним страны и волею своих граждан превращен в ковчег, в котором содержатся народные реликвии. В городе мир прошлого не смыт беспощадным потоком времен <...> Все накопленное веками слито здесь в едином, целостном облике, который доступен каждому...» [2, с. 9].

Потенциал малого города – в его культурно-историческом наследии, исторической и культурной уникальности. Сегодня культурная жизнь региона рассматривается как источник творчества, пространство духовно-культурной интеграции, то животворное начало, которое следует сохранять и защищать. Этим определяется важность сохранения культурного наследия малых городов России. Но не менее важная задача – трансляция накопленного культурно-исторического опыта молодым поколениям. В ее решении едва ли не ведущую роль играет сложившаяся на местах система образования. Для малой провинции с характерными для нее весьма ограниченными возможностями культурной инфраструктуры особенно актуален принцип «развитие через образование», реализуемый через интеграцию образовательных учреждений разного уровня, что способствует формированию единого культурно-образовательного пространства, внедрению в жизнь региона новой социальной практики.

Трудно переоценить роль местных традиций как важного компонента воспитательного процесса, так как, говоря словами Д. С. Лихачева, сам «факт воспитательного воздействия на человека окружающей культурной среды не подлежит ни малейшему сомнению» [4, с. 170]. Вовлечение историко-культурного наследия определенного региона (края, города, поселка) в воспитательный процесс означает включение накопленных в конкретных условиях духовных и материальных ценностей в актуальную культуру, способствует приобщению подрастающего поколения к духовным истокам своей «малой Родины», позволяет сохранить преемственность исторического развития

отдельного региона в общенациональном контексте.

Адаптация образования к конкретным условиям того или иного территориального локуса составляет суть регионализации отечественной образовательной системы. Обусловленная тенденцией регионализации общественной жизни и связанная с необходимостью обновления философии образования, регионализация рассматривается как свидетельство отхода от унифицированной, односторонней системы воспитания. Регионализация образования служит свидетельством переакцентировки организации общественной жизни с национально-государственного на национально-культурный принцип, предоставляющий широкие возможности для реализации каждым регионом своих национально-культурных интересов и потребностей.

Насущная задача современной школы – использовать богатое культурное наследие своей «малой» родины в целях воспитания подрастающего поколения. Если для крупных или относительно крупных культурных центров проблема «включения» подрастающего поколения в родную культурную среду решается в условиях богатого и разнообразного культурного фонда (музеев, выставок, концертных и театральных площадок), то для «малых» городов – районных центров, поселков – решение этой проблемы затрудняется отсутствием развитой культурной инфраструктуры, имеющейся у городов большего масштаба. Однако при этом культурная традиция «малого» региона остается не менее значимой, в том числе и для педагогической практики.

Каждый регион имеет глубокие исторические, культурные традиции, обладает характерными социально-экономическими (демография, инфраструктура и др.), природно-географическими и прочими особенностями, что определяет установку на нестандартное решение образовательной политики. Все это необходимо учитывать при организации содержания образования на местах, чему, однако, порой препятствует отсутствие ясного представления об историческом прошлом своей «малой родины», ее культурных, художественных традициях (как писал Ушинский, «русский человек

всего менее знаком именно с тем, что всего ближе к нему»). Таким образом, возникает насущная задача систематизации сведений по истории культуры данного социума, написания своеобразной культурно-исторической энциклопедии своего края с целью дальнейшего использования собранного материала в педагогической практике, системного обновления содержания образования за счет включения на разных этапах обучения и воспитания (детский сад – общеобразовательная школа и система дополнительного образования – средние специальные учебные заведения – вуз) разнообразного краеведческого материала – произведений народного творчества и связанных с краем авторов, широкого спектра данных об их жизни и творчестве, сведений об истории и современном состоянии культуры региона.

Для ее решения необходима соответствующая исследовательская и розыскная работа, так как порой отдельные исторические факты, события личной и творческой судьбы выдающихся представителей отечественной культуры, их связи со своей «малой родиной» требуют прояснения. Известно, что областные и республиканские библиотеки России, как правило, имеют библиографические указатели о своем крае. Это необходимая работа для всякого исследования явлений местной истории и культуры. Однако при всей важности и незаменимости краевой библиографии, совершенно очевидна недостаточность этой работы для воссоздания социокультурных процессов в малых русских городах. Думается, что изучение местного культурно-исторического процесса – одно из важных направлений образовательных учреждений так называемой малой провинции – районных городов, поселков, отдельных сел. Социально-педагогическая значимость такой работы заключается еще и в том, что она объединяет по «краеведческим интересам» людей разного возраста, социокультурного статуса, уровня специальной (научной) подготовки.

Таким образом, исследовательская направленность составляет одну из специфических особенностей культурно-образовательного пространства малого города.

Ограниченность культурного ландшафта в этих условиях следует рассматривать как

важное педагогическое преимущество, предоставляющее возможность задействовать в процесс исследовательской работы как можно большее число учащихся. Относительная замкнутость межличностных связей позволяет сосредоточить внимание на общении с непосредственными носителями местного историко-культурного опыта, дает представление о людях, личностях, которые были движителями этих процессов. Изучение этноса своей малой родины, запечатленного в его исторической судьбе, культурном ландшафте, биографиях выдающихся деятелей, этнорегиональных традициях, складывавшихся на основе определенного образа жизни населявших эту территорию людей, установившихся смысловых доминант и ценностных норм, воплощенных в памятниках культуры, помогает увидеть ранее известные явления и факты в новом качестве. «Краеведение придает местности, не имеющей «авторского происхождения», историзм, открывает в ее прошлом, хотя бы и очень недавнем, что-то совершенно новое, ценное. Когда мы узнаем, кто жил в том или ином доме, какая жизнь протекала в нем, что в нем было создано, дом этот для нас уже особый. Он наполняется духовным содержанием, преобразуется. Преобразуется и город, чью историю мы познаем. Преобразуется ландшафт, если мы знаем, какие события в нем происходили, какие битвы тут разыгрывались, чьи судьбы решались. <...> Культура вносит в окружение человека высокую степень духовности, без которой человек не может осмысленно существовать» [4, с. 161].

Интеграция собственно культурной и образовательной среды в условиях малого социума, возможно, наиболее полно проявляется в сфере художественной культуры. Художественная культура региона – «один из устойчивых маркеров локального самосознания, важная составляющая в чувстве идентичности населяющих эту территорию людей» [1, с. 265]. По сравнению с другими подсистемами культуры, искусство обладает особыми охранительными возможностями, способностью транслировать следующим поколениям региональную и этнокультурную уникальность, запечатленную в местной художественной традиции.

Художественно-краеведческий материал способствует выявлению ценности искусства данного региона как важной сферы отечественного культурного наследия, раскрытию его влияния на духовное развитие нации в прошлом и определению значения в развитии современной культуры. Его педагогическая значимость заключается в том, что он является средством формирования художественно-эстетической культуры школьников и студентов, подлинных нравственно-патриотических качеств личности, способствует сохранению исторической памяти, воспитанию чувства «духовной оседлости» (Д. С. Лихачев).

Думается, что будет справедливо выделить основной сферой художественной жизни районного центра, поселка, крупного села любительские или самодеятельные формы бытования искусства (кружки или аналогичные формы в домах культуры, клубах, домах творчества). Наличие профессиональных коллективов в малой русской провинции в современной России (хотя заметим, не претендуя на всеохватность, что речь идет по преимуществу о центральной ее части) – скорее исключение, чем правило. Так сложилось, что творческая интеллигенция здесь сосредоточилась именно в сфере образования – общего (преподаватели искусства общеобразовательных школ) или специального (музыкальные, художественные школы, школы искусств). Педагог искусства в условиях малого города становится своеобразным универсалом, который совмещает в себе и собственно творческую деятельность

(руководство и исполнительская деятельность в самодеятельном оркестре, работа художника-оформителя в различных местных учреждениях), и собственно преподавательскую (причем возможно одновременно и в школе, и в доме культуры). Все это способствует формированию единого культурно-образовательного пространства, охватывающего значительную часть активного населения данного малого локуса.

Список использованных источников

1. Аванесова, Г. А. Социокультурное развитие российских регионов: механизмы самоорганизации и региональная политика / Г. А. Аванесова, О. Н. Астафьева. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 314 с.
2. Анциферов, Н. Пути изучения города как социокультурного организма. Опыт комплексного подхода / Н. Анциферов. – Л. : Сеятель, 1926. – 150 с.
3. Возрождение и развитие малых городов России : основные положения Федеральной программы и экономических методов ее практической реализации. – М. : Панас-Аэро, 1994. – 318 с.
4. Лихачев, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Д. С. Лихачев. Русская культура. – М. : Искусство, 2000. – С. 159–173.
5. Лихачев, Д. С. Провинция и великие «малые города» // Д. С. Лихачев. Русская культура. – М. : Искусство, 2000. – С. 127–158.
6. Чем живет провинция : науч.-практ. конф. «Экономика и культура – источники возрождения малых городов России», Москва, апрель 1994 : материалы круглого стола // Человек. – 1994. – № 6. – С. 116–127.

Поступила 02.10.2010 г.

УДК 51 : 373 (045)

ББК 22.1в

Б 198

*Е. А. Бакулина**E. A. Bakulina***ФУНКЦИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ****HOMEWORK FUNCTIONS IN TEACHING PUPILS MATHEMATICS
IN COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOLS**

Статья посвящена определению функций домашнего задания в обучении математике. Автором анализируются подходы к определению функций домашнего задания в учебной литературе, прослеживается связь функций домашнего задания и функций обучения математике.

Ключевые слова: домашнее задание, обучение математике.

The article is devoted to homework functions in teaching mathematics. The author analyses approaches to definition of functions of homework in the educational literature; connection of functions of homework and functions of teaching to mathematics are traced.

Key words: homework, teaching mathematics.

Анализ учебной литературы по проблеме домашнего задания в обучении математике позволяет говорить о том, что до недавнего времени методистами выделялась, главным образом, одна функция домашнего задания в обучении математике – закрепление знаний учащихся по математике (В. М. Брадис, В. В. Репьев и др.). Ряд исследователей подчеркивали при этом воспитательное значение домашнего задания, а также роль домашнего задания в развитии навыков самостоятельной деятельности (С. Е. Ляпин, А. А. Столяр).

В конце 80-х годов в нашей стране началось реформирование образования в целом и математического образования в частности: разрабатывались и продолжают разрабатываться различные концепции его развития. В методике обучения математике были выполнены ряд крупных исследований, результаты которых обозначили несколько новых направлений в развитии методики обучения математике (системный анализ, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход,

концепции гуманизации и гуманитаризации образования, концепция фундаментализации образования). Данные направления заставили по-новому взглянуть на проблему использования задач в обучении математике (задача как средство развития математического мышления, задача как средство обучения математике), позволили переосмыслить содержание образования. Изменился подход к рассмотрению функций обучения математике. Современная их номенклатура включает образовательную, воспитательную, развивающую, эвристическую, прогностическую, эстетическую, практическую, контрольно-оценочную, информационную, корректирующую, интеграционную, гуманистическую функции. Домашнее задание призвано, прежде всего, реализовывать функции обучения математике. Таким образом, в настоящее время необходимым является условие расширения функций домашнего задания, недопустимо «узкое» рассмотрение возможностей данного компонента педагогического процесса в обучении математике.

Деятельностный подход к процессу обучения привел к новому осмыслению содержания образования: если ранее содержание составлялось предметными знаниями, то теперь кроме них в содержание необходимо включать и способы деятельности, которые составляют различного рода действиями. Знать с этих позиций – значит не просто помнить определенные знания, а выполнять определенную деятельность, связанную с этими знаниями. На основании данных положений Г. И. Саранцевым была разработана деятельностная концепция формирования понятий и работы с теоремой. Процесс изучения понятия и работы с теоремой разбит на конкретные этапы, каждому этапу соответствуют упражнения, реализующие их [1].

Анализируя содержание упражнений, используемых для реализации различных этапов организации изучения теоремы и формирования понятия, приходим к выводу, что часть из них может быть выполнена учащимися в качестве домашнего задания. Это домашние задания, мотивирующие учащихся к изучению нового материала; домашние задания, в ходе выполнения которых учащиеся знакомятся с методом доказательства теорем, с существенными свойствами понятий, с условием теоремы; домашние задания на систематизацию, прикладную направленность материала.

Как отмечается в пособии [2], на этапах поиска решения и анализа решения, при составлении задач методы познания, приемы и способы мышления осваиваются не только под воздействием учителя, но и в процессе их самостоятельного творческого применения. Таким образом, домашние задания, выполняемые учащимися самостоятельно, без посторонней помощи влекут за собой развитие мышления и целостное развитие личности, всех психических процессов (воли, эмоций, памяти, воображения).

Особое влияние на отбор домашнего задания оказывают идеи гуманизации математического образования. Главное в данной парадигме – личностно-ориентированное обучение.

Ученик рассматривается не как объект педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, системой ценностей, индивидуальными особенностями и т. д. При таком обучении каждый ребенок имеет возможность включить в процесс обучения свои собственные личностные функции, его субъективный опыт становится востребованным. Учитель старается предоставить ученикам возможность проявить инициативу, мотивирует любой вид деятельности. Большие возможности в данном направлении имеются у домашнего задания. При выполнении домашних заданий учащимся предоставляется большая самостоятельность в работе, когда они могут работать каждый своим темпом, используя разные способы запоминания изучаемого, уделяя отдельным видам заданий больше внимания.

В исследовании Л. А. Филоненко отмечается большое значение домашнего задания в процессе развития творческой самостоятельности учащихся в обучении математике. Использование в качестве домашнего задания учебных исследований по математике определяет новую функцию – *поисково-исследовательскую*. Наиболее полно данная функция реализуется в комплексных исследованиях домашней работы по определенной проблеме, при подготовке математических сочинений, сообщений, докладов, учебных проектов и т. п.

Гуманизация математического образования требует включения в содержание математического образования различных эвристик. Работа по формированию эвристик должна осуществляться не только в классе, но и дома. В качестве домашнего задания должны применяться упражнения, направленные на усвоение разного рода эвристик и связанных с ними приемов, методов познания и овладения умениями применять их в различных конкретных ситуациях, что способствует развитию способностей учащихся.

Особое значение на сегодняшний день приобрела проблема диагностики в обучении математике. Изучение характера усвоения

учащимися учебного материала, оценка их знаний и умений, выявление уровня умственного развития и развития познавательных способностей – необходимая сторона процесса обучения, составляющая внутреннее содержание каждой его составляющей, в том числе и контроля выполнения домашнего задания. Такой контроль необходим для диагностирования качества знаний по математике, выявления динамики последнего, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запланированными. Кроме этого, контроль выполнения домашнего задания стимулирует учебный труд учащихся, способствует своевременному определению пробелов в усвоении материала.

Изложенные выше рассуждения позволяют говорить о полифункциональности домашнего задания и выделить следующие функции домашнего задания в обучении математике:

- рефлексивная (самоконтроль, осмысление, осознание);
- обучающая (закрепление знаний, умений, навыков);
- развивающая (развитие навыков самостоятельной работы, творческое развитие личности);
- пропедевтическая (подготовка к восприятию нового материала);
- воспитательная (формирование воли, выдержки, целеустремленности);
- информационная (приобщение к работе с дополнительными источниками, знакомство с приложениями математики);

- поисково-исследовательская (приобретение исследовательских умений и навыков);
- прогностическая (приобретение умений обнаруживать проблемы, выдвигать гипотезы);
- эвристическая (усвоение разного рода эвристик, эвристических приемов).

Все функции взаимосвязаны между собой. Например, творческое развитие личности включает в себя и реализацию других задач, таких как: развитие собственного подхода к изучаемому материалу, осмысление, формирование навыков самостоятельной работы, индивидуализация и т. д. Развивающая функция не может быть реализована вне эвристической функции, в свою очередь, эвристическая функция обусловлена необходимостью развития ученика.

Список использованных источников

1. Саранцев, Г. И. Упражнения в обучении математике / Г. И. Саранцев. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1995. – 240 с.
2. Теория и технология обучения математике в средней школе : учеб. пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / Т. А. Иванова [и др.] ; под ред. Т. А. Ивановой. – 2-е изд., испр. и доп. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – 355 с.
3. Филоненко, Л. А. Учебные исследования в домашних заданиях по математике как средство развития творческой самостоятельности учащихся 5–6-х классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Филоненко. – Омск, 2004. – 22 с.

Поступила 19.11.2010 г.

УДК 37 (091)

ББК 74.03

К 176

О. А. Калугина

O. A. Kalugina

ИДЕИ КЛАССИКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

IDEAS OF CLASSICS OF NATIVE AND FOREIGN PEDAGOGY IN THE CONTEMPORARY THEORY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE PERSON

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности личности. Особое внимание уделяется влиянию идей классиков зарубежной и отечественной педагогики Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др. на формирование коммуникативной компетентности личности.

Ключевые слова: личность, коммуникация, взаимодействие, коммуникативная компетентность, педагогическая деятельность.

Article is devoted to a problem of formation of professional competence of the person. The special attention is given to influence of ideas of classics of foreign and national pedagogy of J. A. Komensky, K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko, V. A. Suhomlinsky, etc. on formation of communicative competence of the person.

Key words: person, communication, interaction, communicative competence, pedagogical activity.

Согласно гуманистическим тенденциям образованию присуща коммуникативная природа. Оно имеет дело с передачей информации в виде знаний, но одновременно ему сегодня свойственна ориентация на самостоятельное включение обучающейся личности в учебный процесс с помощью взаимодействия с преподавателями, коллегами по учебе, предметным миром знаний. Необходимо отметить, что образование выполняет функцию развития гармоничной личности.

Важнейшей тенденцией развития образовательных систем является большее акцентирование на проблематике, связанной с формированием профессиональной компетентности личности, как педагога, так и обучаемого, воспитательной функцией общения в образовательном процессе, человеческой индивидуальностью. Прежде всего, индивидуализация предполагает отказ от авторитарной позиции педагога и переход к диалогическим отношениям.

Задача любого педагога на современном этапе – в осознании значимости «соответствующей

коммуникации» как составляющей педагогической компетентности, так как сама природа педагогического процесса коммуникативна, что неоднократно отмечалось и подтверждалось педагогами, работающими над данной проблематикой.

В результате создается оптимальная база для позитивных изменений эмоциональной, поведенческой познавательной сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения на межличностное способствует отходу от догматизма в обучении и повышению его качественной составляющей. Чтобы такой вид общения произошел, необходимо сформировать гуманистическое по своему характеру, коммуникативное ядро личности как у студента, так и у педагога. В «коммуникативное ядро» личности входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагогической компетентности, а также позиции педагога.

Равноправие взаимодействия предусматривает наличие сформировавшихся личностей. Если одна сторона коммуникации глубже и масштабнее, вторая не сможет полностью включиться в процесс общения. Объективно диалог таких личностей будет принимать форму воздействия педагога на учащегося [1, с. 242].

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью. В психолого-педагогической литературе в этом смысле говорят о коммуникативных способностях учителя, важных для осуществления плодотворной педагогической деятельности. На формирование коммуникативной компетентности личности обучающего и обучаемого, воспитательную функцию общения, педагогическое влияние слова в работе с детьми обращали внимание ведущие педагоги: Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский.

В работах классиков педагогики проблема коммуникации как составляющей педагогической компетентности была поставлена как одна из важнейших проблем обучения и воспитания.

Слово учителя, по мысли В. А. Сухомлинского, прежде всего, орудие человечности, терпимости. «Человеческие поступки выражаются в деятельности и в слове, даже во взгляде. Слово – тончайшее прикосновение к сердцу; оно может стать и нежным благоуханным цветком, и живой водой возвращающей веру в добро, и острым ножом и раскаленным железом, и комьями грязи. Слово оборачивается самыми неожиданными поступками даже тогда, когда его нет, а есть молчание» [5, с. 39].

Исключительно плодотворно рассуждение В. А. Сухомлинского о психологическом воздействии коммуникации на душевное состояние ребенка. «Мудрое, доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное приносит беду. Словом можно убить и оживить, ранить и излечить, посеять смятение и безнадежность и одухотворить, рассеять сомнения и повергнуть в уныние,

сотворить улыбку и вызвать слезы, породить веру в человека и заронить неверие, вдохновить на труд и принести в оцепенение силы души. Злое, неудачное, бестактное, попросту глупое слово может оскорбить, огорчить, ошеломить, потрясти человека. Умей сообразить и почувствовать, когда человеку, с которым ты встречаешься, нужно, чтобы ты говорил, а когда ему необходимо, чтобы ты молчал» [5, с. 39–40].

Гармония внутреннего и внешнего (общение, поведение) – ключ к успешному воспитанию нравственного сознания личности.

По мнению В. А. Сухомлинского, «...тончайшим способом влияния на юную душу являются слово и красота. Было время, когда школу критиковали за то, что воспитание в ней «болеет» словесностью. Эта критика (отзвуки ее можно услышать и сейчас) недоумение. Удивление вызывает она... Отсутствие правильного, умелого воспитания словом в отдельных школах порождает много бед. Тонкость внутреннего мира человека, благородство морально эмоциональных отношений не утвердишь без высокой культуры словесного воспитания» [4, с. 33].

В. А. Сухомлинский призывает учителей использовать в образовательном процессе ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника – слово: «Искусство воспитания включает, прежде всего, искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Я твердо убежден, что множество школьных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим источником неумение учителя говорить с учениками» [4, с. 33].

В. А. Сухомлинский отмечает, что главное, что определяет эффективность слова учителя, – его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Еще тоньше чувствуют дети неправдивое лицемерное слово.

Проблемы воспитания в образовательном процессе В. А. Сухомлинский относит к педагогическому бескультурью преподавателя, зачастую выражающемуся в том, что «..воспитатель знает лишь две-три цели словесного обращения к питомцам – разрешение, запрет,

порицание. У мастера воспитателя обращение к воспитаннику имеет множество целей и одна из самых частых – разъяснение нравственной истины, понятия, нормы» [4, с. 33–34].

Вопрос воспитания и образования словом рассматривался в работах Я. А. Коменского, который писал, что «благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений» [2, с. 66].

В качестве примера Я. А. Коменский приводит Александра, воспитанного Аристотелем таким образом, что «на двенадцатом году своей жизни он умел обходиться со всякого рода людьми – с царями и послами царей и народов, с учеными и неучеными, с горожанами, поселянами и ремесленниками, и по всякому затронутому делу мог предложить разумный вопрос и разумно ответить» [Там же, с. 82].

Я. А. Коменский большое внимание уделял формированию коммуникативных способностей воспитанников. Именно поэтому, согласно мнению Я. А. Коменского, из учеников латинской школы должны выйти:

I. *Знатоки грамматики, которые прочно усвоили все явления языка и в состоянии разъяснить их в латинском и родном языках в совершенстве, а в греческом и европейском насколько это необходимо.*

II. *Диалектики*

III. *Риторики или ораторы, умеющие изящно говорить на любую тему...* [Там же, с. 88]

При этом необходимо отметить, что Я. А. Коменский четко разграничивал умение *изящно говорить на любую тему от пустой болтовни*, доказательством этому могут служить отрывки из «Великой дидактики»:

«Ведь кто не может выразить ощущение духа – тот статуя; кто болтает о том, чего не понимает, тот попугай. Мы же даем образование людям и хотим это сделать, идя кратчайшим путем, и этого мы достигнем, если вещи и речь будут идти в полном соответствии друг с другом» [Там же, с. 66].

К. Д. Ушинский также разделяет мнение о значимости правильного воспитания коммуникативных способностей ученика, обра-

щая внимание на взаимосвязь мыслительных процессов и речи: «Привычка чисто, гладко и изящно болтать всякий вздор и связывать ловкими фразами пустые, вовсе одна из другой не вытекающие мысли, есть одна из самых дурных человеческих привычек, и воспитатель должен искоренять ее, а не содействовать ее развитию» [6, с. 80].

В работах К. Д. Ушинского акцентируется внимание на значимости осознания воспитателем и преподавателем неразрывной связи между мыслью и словом: «Язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно перед мыслью положительно вредно. Если при таком исключительно формальном направлении и можно достичь каких-нибудь результатов, то только результатов призрачных и даже вредных» [Там же].

К. Д. Ушинский также предлагает совершенствовать коммуникативные способности учащихся постоянной тренировкой. Очевидна взаимосвязь полученных знаний и умением правильно, логично выразить их словесно. «...как умственная, так и словесная гимнастика должны упражнять умственные и словесные силы ученика над каким-нибудь реальным, положительным знанием; что главной целью этих упражнений должно быть полное усвоение и ясное выражение самого знания, причем побочным образом будут упражняться и умственные силы и способность слова» [Там же, с. 82].

Ценные рекомендации получают преподаватели иностранного и родного языков, обращаясь к работам К. Д. Ушинского «В этом отношении много зла приносит самым талантливым детям... то слишком раннее изучение иностранных языков, при котором обращается все внимание на грамматическую правильность речи, а не на ее логический и фактический смысл. Кроме того, не трудно убедиться,

что формальное изучение языков противоречит и самой природе дитяти» [6, с. 80].

«Дитя, если оно еще не испорчено ложным воспитанием, не склонно к фразам: его, прежде всего, увлекает самая мысль, содержание, явление, факт, а не форма выражение мысли. Нельзя придумать более неприличного для дитяти, более старческого занятия, как забота об отделке форм. Это роскошь, желание которой приходит уже тогда, когда содержания в уме много, когда новое перестает нас сильно занимать; а для ребенка весь мир еще нов и занимателен. Я полагаю даже, что одно формальное изучение языка не достигает и своей односторонней цели. Форма мысли тогда только хороша, когда человек создает ее сам, вместе с мыслью, когда она органически вырастает из мысли...» [Там же, с. 81].

К. Д. Ушинский в данном случае разделяет точку зрения Я. А. Коменского о необходимости «вещи и речи идти в полном соответствии друг с друг другом», рассматривая язык не только как средство общения и воспитания, но и как универсальное орудие познания.

Современные педагоги поддерживают мнения классиков педагогической мысли относительно значимости познавательной и воспитательной функций общения в педагогическом процессе.

Так, В. А. Сластенин уверен, что «знания и умения могут передаваться учащимся только через систему живого и непосредственного общения с ними» [3, с. 99].

«Способность к общению с детьми должна основываться на твердом фундаменте – профессионально-педагогической направленности учителя. По самой своей природе педагогический труд повседневного общения с детьми углубляет любовь к человеку, веру в него. Однако осуществляться эти качества должны в соответствии, на основе законов педагогического общения» [Там же].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Общепризнанной является значимость формирования коммуникативной компетентности личности педагога и обучаемого на современном этапе развития образования.

2. Коммуникация является составляющей педагогической компетентности, способствующей реализации воспитательной функции в образовательном процессе, доказательством являются высказывания и педагогический опыт ведущих педагогов прошлого тысячелетия и современности.

3. Отрицание и игнорирование данной воспитательной функции приводит к снижению качества познавательной деятельности учащихся.

4. Рациональное воспитательное и педагогическое воздействие словом способствует формированию «коммуникативного ядра личности», соответствующей современной парадигме образования XXI века.

Список использованных источников

1. Запесоцкий, А. С. Образование, философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
2. Коменский, Я. А. Дидактические принципы. Отрывки из «Великой дидактики» / Я. А. Коменский. – М. : Государственное учебно-педагогическое из-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 88 с.
3. Сластенин, В. А. Культура умственного труда студентов : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Н. И. Филиппенко. – М. : МПГУ, 1994. – 109 с.
4. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.
5. Сухомлинский, В. А. Потребность человека в человеке / В. А. Сухомлинский. – М. : Сов. Россия, 1978. – 96 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические высказывания / К. Д. Ушинский – Симферополь : Крымиздат, 1946. – 144 с.

Поступила 23.11.2010 г.

УДК 159+37.016.5:7

ББК 8.4

М 749

*Ю. В. Мокроусова**J. V. Mokrousova*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВА**

**PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT
OF VALUABLE ORIENTATIONS OF SENIOR PUPILS IN THE STUDY OF THE ARTS**

В статье раскрыто понятие «ценностные ориентации», представлен анализ ценностных ориентаций современных старшеклассников и показан опыт развития системы ценностных ориентаций на примере изучения курса по выбору.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, исследовательская деятельность, проектная деятельность, искусство, творчество, смысложизненные ориентации, художественное образование.

This article deals with the concept “value orientations”. It has been analysed value orientations of modern senior pupils and it has been presented the experience of the development of value orientations by example of the elective course.

Key words: values, value orientations, research activities, project activities, art, creativity, sense of life orientation, art education.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы дает основание рассматривать ценностные ориентации как систему эталонов, ценностных представлений, стремлений, целей, интересов и других психических реальностей, отражающих направленность сознания и деятельности. Система ценностных ориентаций составляет основу отношений личности к окружающему миру и другим людям, определяет содержательную сторону направленности личности, основу мировоззрения. Ценностные ориентации можно рассматривать как «направленность личности на те или иные ценности: связь с миром человеческих ценностей и принадлежность не просто к сознанию, а к поведению личности, их практически действенный характер» [1, с. 53].

Любой человек оценивает мир с позиции настоящего, поэтому очевидно, что ценностные ориентации относятся к числу таких общенаучных понятий, гносеологическое значение которых особенно велико для гуманитарных наук, так как изучение ценностных ориентаций личности позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации

поведения школьников для последующего анализа и корректировки.

Именно в период старшего школьного возраста, или возраста ранней юности, происходит физическое, психическое и социальное созревание и интенсивное формирование системы ценностных ориентаций личности, которое стимулируется значительным расширением общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов.

На основе анализа результатов исследования уровня сформированности ценностных ориентаций 156 старшеклассников школ города Саранска в 2008–2010 гг. обнаружено, что для них в основном характерны такие тенденции направленности личности: приверженность к материальным, а не духовным ценностям и направленность на личностные, а не на общественные потребности. Современные старшеклассники ориентированы на терминальные ценности межличностного общения, реализуемые в ближайшем окружении. Преобладающие инструментальные ценности характеризуют тип «современного предпринимателя», а не «исполнителя». Ценность

«материально обеспеченная жизнь» имеет достаточно высокий рейтинг (82 %), что подтверждает господствующее в обществе мнение о первостепенной значимости достижения хорошего материального положения, порой в ущерб духовному развитию. При этом инструментальная ценность «трудолюбие» – одна из последних (21 %). Это противоречие свидетельствует о том, что нынешние старшеклассники имеют смутное представление о том, как сложно добиться каких-либо высот карьерного роста и сколько необходимо вложить трудолюбия, упорства и ответственности.

Наименьшую значимость имеет такая ценность, как «возможность приносить пользу обществу». Возможно, многие старшеклассники не видят, каким образом осуществить деятельность в данном направлении. Малозначимы для них ценности, соответствующие параметрам, которые отражают отношение к другим людям, а также моральные и нравственные ценности. Ценность «развлечения» находится у многих на среднем уровне шкалы предпочтений. Сами старшеклассники объясняют это тем, что развлечение является самым простым способом отказа от принятия серьезных решений, связанных с проблемой выбора. Среди терминальных ценностей учащиеся предпочитают: «любовь» (72 %), «наличие хороших и верных друзей» (69 %), «свободу и независимость» (57 %), которые позволяют реализовать интимно-личностное общение, чувство взрослости и стремление к независимости. Среди инструментальных ценностей современные юноши и девушки выделяют «образованность» (65 %) и «рационализм» (53 %). Показатель же «познание» не воспринимается как значимый. Ценность «непримиримость к недостаткам» в настоящее время занимает одно из последних мест.

Ценности «счастье других», «аккуратность», «исполнительность», также как «творчество» и «красота природы и искусства» относятся у 80 % респондентов к незначительным.

Период ранней юности – это период критического восприятия и оценки действительности, упрочения мировоззрения и творчества [2]. И именно в этом возрасте появляются убеждения (как результат становления системы этических и эстетических ценностей), сочетающие активность анализирующей мысли,

склонность к рассуждениям и особую эмоциональность, впечатлительность. Такое совмещение черт «мыслительного» и «художественного» типа характеризует неповторимое своеобразие возраста [3, с. 69].

Изучение искусства как формы художественного отображения действительности является уникальной возможностью формирования мировоззрения личности, опираясь на нравственные эстетические образцы. Систематическое и целенаправленное общение с искусством способно поменять некоторые ценностные ориентиры и даже изменить иерархию ценностей молодого человека. Примером тому может служить успешно реализуемый в течение нескольких последних лет на базе МОУ «Гимназия № 20» курс по выбору «Лицо моего города: монументальная скульптура и архитектура Саранска» (авторы-составители В. А. Варданян, Ю. В. Мокроусова). Цель курса – формировать теоретическую и практическую готовность учащихся к восприятию пространственных искусств, организации и осуществлению исследовательской деятельности.

Образовательные задачи изучения курса состоят в создании профессионально-образовательных условий, способствующих освоению школьниками следующих знаний, умений и навыков: развивать видение пластических и конструктивных особенностей формы, чувство целостной композиции; расширять и углублять знания по специфике архитектуры и скульптуры; отрабатывать навыки анализа произведений искусств данных видов; осуществлять этапы проектной деятельности в предметной области «Искусство».

Наряду с образовательными задачами важнейшими направлениями работы является использование способов, методов и приемов, направленных на формирование смысловых ориентаций учащихся. Курс имеет как теоретическую, так и практическую направленность. Прием микропреподавания, когда учащиеся выступают в роли учителя при объяснении новой темы, является для старшеклассников не только интересной формой изучения материала, но и прекрасным стимулом для развития ответственности, самоорганизации, самодисциплины и самоконтроля. Создавая краткосрочные проекты, старшеклассники

стараятся критически подходить к отбору фактического материала об объекте исследования и способов эффективного взаимодействия в группе для достижения общей цели. В результате совместной деятельности развивается терпимость к мнениям и взглядам других. Во время самостоятельного поиска произведения скульптуры, его фотосъемки при различном освещении в разных ракурсах осуществляется не только систематическая отработка исследовательских навыков, происходит эстетическое оценивание, погружение в атмосферу конкретного исторического периода и воспитание уважения к личности изображаемого и одновременно к своей малой родине, её богатому прошлому. Стремление к разнообразию форм представления материалов поисковой деятельности способствует развитию творчества и

инициативы учащихся. Отрадно, что все старшеклассники, прошедшие изучение курса по выбору «Лицо моего города; монументальная скульптура и архитектура Саранска», отмечают открытие в себе новых целевых установок, направленных на развитие эстетических вкусов и культурных потребностей.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2010. – 288 с.
2. Гессен, С. И. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. – Саранск : Крас. Окт., 2001. – 564 с.
3. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М. : Педагогическая наука, 1988. – 192 с.

Поступила 16.11.2010 г.

УДК 37.015.3
ББК 88.4
Р 587

О. В. Ровенко
О. V. Rovenko

СУБЪЕКТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ В МАГИСТРАТУРЕ

SUBJECT-GENETIC APPROACH TO THE MASTER'S DEGREE

В статье анализируется опыт работы кафедры теории и методики профессионального образования Института педагогики и образования Дальневосточного государственного университета по подготовке магистров по специальности «Педагогика» (направление «Педагогическая психология») с использованием субъектогенетического подхода.

Ключевые слова: магистратура, педагогика сотрудничества.

The article deals with the experience of the chair of theory and methodology of professional education of The Institute of Pedagogy and Education of Far East State University on preparation of masters on speciality "Pedagogy" (direction «Pedagogical psychology») with use of subject-genetic approach.

Key words: graduate, cooperation pedagogy.

Процессы интеграции России в мировое образовательное пространство привели к коренному изменению всей образовательной системы, в том числе и высшую педагогическую

школу – к необходимости перехода к многоуровневой системе образования «бакалавриат – магистратура – аспирантура». При таком подходе появляется возможность поднять на

новый уровень качество обучения.

Современная концепция модернизации российской системы образования предусматривает подготовку компетентных специалистов, способных осуществлять субъектогенетический подход в обучении.

В новых условиях педагог, имеющий высшее педагогическое образование и опыт работы в данной профессиональной сфере, получает возможность координировать свои жизненные планы с появляющимися изменениями на рынке труда. Речь идет не только о необходимости углубления профессиональных знаний и практического опыта, но и об активизации глубинных источников интеллектуального потенциала, творческих возможностей личности преподавателя, его способностей, которые позволяют ему стать субъектом своей собственной жизни. Тогда в пространстве профессиональной деятельности обнаруживается доминирующее начало саморазвития личности.

В массовой психолого-педагогической практике пока наблюдается недостаток осмысления субъектогенетических изменений в развитии самого обучающего и, соответственно, обучаемого. Исследователи в этой области пока не готовы дать рекомендации, как в полной мере осуществлять субъектогенетический подход в обучении. Соответственно отсутствуют технологии, помогающие отслеживать результаты такого обучения на практике. И это в значительной мере препятствует внедрению субъектогенетического подхода в учебном процессе и реализации его в широкой педагогической практике. А, значит, пока маловероятно формирование работающего по-новому корпуса преподавателей, владеющих субъектогенетическим подходом в обучении.

Понятие о субъектогенезе базируется на философских разработках проблемы субъективного бытия человека, осмысления субстанциональной способности человека и человеческих сообществ к самодетерминации, целенаправленной активности, способности к самоопределению и саморазвитию, способности

достраивать субстанцию, созидать, развивать и реализовывать новые возможности (А. С. Огнев), быть «причиной себя», «быть субъектом деятельности, общения, самосознания» (А. В. Петровский).

В педагогическом осмыслении субъектогенез рассматривается как движение к самому себе, самоотношение человека, включающее рефлексию и самополагание. Идея о рождении субъекта как первопричине несомненного авторства своего жизненного пути придает субъектогенетическому подходу характер уникальной ситуации.

В условиях новой парадигмы образования для нас наибольший интерес представляет профессиональное обучение педагогов, имеющих опыт работы от 1 до 25 и более лет в массовой школе и вузе по программе магистратуры Института педагогики и образования Дальневосточного государственного университета по специальности «Педагогика» (направление «Педагогическая психология»). Профессорско-преподавательский состав кафедры теории и методики профессионального образования университета рассматривает образовательный процесс как системно организованную, информационно насыщенную развивающую среду, провоцирующую саморазвитие и преподавателя, и обучающегося. Отражаясь в других людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний.

Это результат того, что в основу субъектогенетического подхода при обучении в магистратуре легло применение педагогики сотрудничества.

Учет значительного жизненного опыта взрослого обучающегося, наличие опыта профессиональной деятельности диктует целесообразность применения андрагогических технологических действий в обучении.

Обучение в составе группы коллег (педагогов) в возрасте от 24 до 55 лет, имеющих жизненный и профессиональный опыт, помогло наладить конструктивное взаимодействие

преподавателя и обучающихся. Совместная деятельность по подготовке к занятиям, групповые формы работы с научными статьями, монографиями, философскими текстами создавали максимально благоприятные условия для погружения в информационные поля. Способности взрослых обучающихся реагировать на изменения, возникающие в их жизни, успешно приспосабливаться к условиям, позитивно разрешать возникающие противоречия и трудности ускоряют создание благоприятных условий для саморазвития.

Процесс обучения был организован таким образом, что основные положения, теории, подходы по изучаемым темам и проблемам в рамках различных учебных дисциплин были представлены по междисциплинарным модулям (блокам) с тем, чтобы создать целостное представление о сути вопроса для формирования категориально-понятийного аппарата. На протяжении всего обучения шло интенсивное овладение современной методологией исследований, связанных с использованием методов, моделей.

Слушатели самостоятельно, в соответствии с темой диссертации разрабатывали теоретическую и практическую базу исследований.

В ходе самостоятельной работы проводился анализ предложенного теоретического материала, составлялись опорные схемы собственного понимания предложенного понятия. Творческие задания были ориентированы на профессиональную деятельность обучающихся и включали составление фрагментов уроков (занятий), педагогические ситуации предполагали поиск выхода, проводились дискуссии, ролевые игры и т. п. По итогам изучения некоторых дисциплин были написаны эссе.

Исходным материалом для получения объективной информации о себе служили диагностические методики. Они использовались в ходе изучения слушателями своих индивидуально-психологических особенностей.

Все вышеперечисленное способствовало осмыслению своей профессиональной

деятельности, самопознанию и саморазвитию. Слушатели стремились незамедлительно применять полученные знания и умения на практике. Вот некоторые высказывания слушателей: «использую новые формы работы», «подготовке к урокам стала уделять гораздо больше времени», «разрабатываю практические задания для закрепления пройденного материала», «старюсь избегать роли транслятора знаний», «большой акцент ставлю на активной поисковой работе студентов при обучении», «групповые формы работы использую при ответах на семинаре» и т. п.

Следовательно, в процессе обучения группы преобладало самодвижение от незнания к знанию. Происходило активное, деятельное исследование областей собственного профессионального незнания, понимание того, «что я могу», «чего я не могу», «чего я желаю». В результате у обучающихся формировалось собственное представление о своей профессиональной реальности, что способствовало развитию личности.

Как отмечали слушатели магистратуры по окончании обучения, у них появилось: «стремление к самопознанию и саморазвитию» и способность «принимать другого», «изменение не только в профессиональном плане, но и в личностном», «способность к саморефлексии», «принятие себя таким, какой есть», «любовь к себе» и др.

На этапе работы над темой магистерской диссертации происходит активизация субъектной позиции специалиста, рост и проявление его инициативы, ответственности, саморазвитие через преодоление сложившегося режима жизнедеятельности, в соответствии с пересмотром иерархии ценностей и смыслов бытия человека возникает потребность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Таким образом, осуществляется переход к более высокому уровню развития, вектор которого начинает задавать сам обучающийся. Результатом этого перехода становится самотворчество.

Индивидуальные цели, с которыми обучающиеся пришли в магистратуру, можно

отнести к одной или нескольким типологическим целям обучения: а) овладению информацией на новом уровне; б) приобретению навыков и умений в использовании информации; в) выработке убеждений; г) выработке новых качеств. Обучение в магистратуре повлияло на профессиональную деятельность магистрантов, обогатило профессионально, научило мыслить шире, обращать внимание на личность студента, раскрыло способность обучающихся сознательно и творчески преодолевать трудности в различных видах деятельности, сознательно и активно участвовать в позитивном разрешении возникающих при этом противоречий, целенаправленно работать над собой.

Результаты проведенного автором исследования показали, что если субъектогенез используется в качестве «идейного основания» профессионального становления специалиста, то в результате создания условий, учета естественного стремления человека к самодетерминации происходит личностный и профессиональный рост.

Профессорско-преподавательский коллектив магистратуры использует инновационные технологии в работе, создает психолого-педагогические условия, способствующие развитию у слушателей в обучении процессов субъектогенеза: информационно насыщенная

среда обучения, субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения между педагогом и обучающимся. Работа в зоне актуального субъектогенеза взрослого человека побуждает слушателей магистратуры к самоценным видам активности, способствует развитию педагогической рефлексии, что влияет на саморазвитие и самоформирование представления о своем Я, принятие слушателем ответственности за уровень своей квалификации и качества использования ее в сфере своей собственной деятельности.

Список использованных источников

1. Змеев, С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта, Наука, 1999.
2. Огнев, А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих : дис. ... д-ра психол. наук / А. С. Огнев. – М., 1999. – 541 с.
3. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Слободчиков, В. И. Основы психологии антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Поступила 29.11.2010 г.

УДК 159.922.6

ББК 88.8

Х 897

Е. В. Храмцова, Р. Д. Чуманина
E. V. Hramtsova, R. D. Chumanina

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

SPECIFICITY OF INTERRELATION OF CREATIVE THINKING AND CONSCIOUSNESS AT YOUTHFUL AGE

В статье рассматривается проблема взаимосвязи между творческим мышлением и самосознанием, имеющей сложный и неоднозначный характер. Это проявляется в различных типах вариаций на разных этапах формирования творческого мышления и самосознания, а также в возрастных и половозрастных особенностях.

Ключевые слова: взаимосвязь, творческое мышление, самосознание, вербальная сторона творческого мышления, невербальная сторона творческого мышления.

In the article the interrelation problem between creative thinking and the consciousness, having difficult and ambiguous character is considered. This is manifested in various types of variations at different stages of formation of creative thinking and consciousness, and also in age and gender features.

Key words: interrelation, creative thinking, consciousness, verbal aspect of creative thinking, nonverbal aspect of creative thinking.

Проблема изучения взаимосвязи творческого мышления и самосознания личности актуализируется в период обучения в школе и вузе, так как этот период развития личности является сензитивным для развития творческого мышления и самосознания. Поэтому изучение взаимосвязи творческого мышления и самосознания личности в возрастном аспекте под влиянием обучения является не менее важным, чем в общепсихологическом плане. Кроме того, выявление такого рода взаимосвязей имеет значение для практической реализации задач совершенствования творческого мышления и самосознания в учебно-воспитательном процессе. Результаты эмпирического исследования показали, что характеристики творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, уникальность) на этапах юношеского возраста не имеют возрастных отличий. Исключением является беглость невербальной стороны творческого мышления, показатель которой значимо уменьшается от старших классов к первому курсу вуза. Таким образом, положительная динамика харак-

теристик творческого мышления от старших классов до четвертого курса вуза отсутствует. Это объясняется спецификой социальной ситуации развития в юношеском возрасте. В этот период учащиеся принимают важные решения, связанные с жизненными перспективами, они «не имеют права ошибаться», поэтому пытаются быть максимально успешными. Такого рода ситуация не стимулирует развитие творческого мышления на протяжении юношеского возраста, а иногда, наоборот, снижает уровень его развития, как в случае с показателем беглости невербальной стороны творческого мышления. Учащиеся стремятся быть успешными наверняка и исключают возможность риска быть не одобренными или оцененными низкими баллами. Реальный педагогический процесс (содержание, формы, методы) нередко противоречит объективным законам процесса познания. Знания преимущественно усваиваются в «готовом виде», не используется в должной степени процесс самостоятельного их получения, что не соотносится с законами умственного развития и развития

творческого мышления личности. Мы полагаем, что необходимо активизировать развитие творческого мышления не только с помощью внешних педагогических воздействий, но и при помощи внутренних факторов личности обучающихся, в том числе структурных компонентов самосознания.

В ходе исследования выявлено отсутствие достоверных различий в показателях характеристик двух сторон творческого мышления (вербальной и невербальной) у юношей и девушек. Результаты t-критерия Стьюдента у юношей и девушек: от $t = -1,56$ до $t = 1,73$ ($k = 58$, $\rho_{0,05} = 2,00$; $\rho_{0,01} = 2,66$; $\rho_{0,001} = 3,46$). Отсутствие гендерных различий в показателях творческого мышления в юношеском возрасте позволяет заключить, что различия между лицами разного пола – процессуальный, а не статичный феномен.

С целью выявления особенностей творческого мышления в юношеском возрасте использовался также метод корреляции Пирсона. Рассчитывались взаимосвязи вербальной и невербальной сторон творческого мышления испытуемых. Коэффициенты корреляции находились в интервале от $r_{xy} = -0,13$ до $r_{xy} = 0,89$, при $k = 58$, $r_{xy0,05} = 0,25$; $r_{xy0,01} = 0,33$. Из них статистически значимых на 1 %-ном уровне – 14 (18,7%), на 5 %-ном уровне – 6 (8%). В группе старшеклассников выявлен один статистически значимый коэффициент, в группе студентов I курса – 5, в группе студентов IV курса – 14.

Следуя логике исследования, были выявлены гендерные особенности взаимосвязи вербальной и невербальной сторон творческого мышления. У юношей – от старших классов школы к четвертому курсу вуза взаимосвязь сторон творческого мышления имеет тенденцию к увеличению (количество взаимосвязей у старшеклассников – 1, у студентов I курса – 3, у студентов IV курса – 20); у девушек – от старших классов к первому курсу вуза (2 – 6 – 0). У юношей взаимосвязь двух сторон творческого мышления более тесная (32% статистически значимых коэффициента), чем у девушек (11%). Итак, гендерные и возрастные особенности проявляются в интегрировании

вербальной и невербальной сторон творческого мышления. Таким образом, развитие одной стороны связано с развитием другой стороны творческого мышления.

Исследовались особенности развития структурных компонентов самосознания у старшеклассников и студентов. С помощью t-критерия Стьюдента было выявлено, что показатели развития когнитивного, эмоционально-ценностного и регулятивного компонентов самосознания испытуемых также статистически достоверно не отличаются. Следовательно, компоненты самосознания старшеклассников и студентов в период обучения от старших классов до четвертого курса вуза развиты в равной степени. Положительная динамика компонентов самосознания от старших классов до четвертого курса вуза так же, как и характеристик творческого мышления, отсутствует. Намечается тенденция к усложнению и увеличению дифференцированности представлений о себе, развитию саморегуляции. На основе полученных результатов можно сделать вывод, что рассматриваемый нами возрастной период является началом формирования нового уровня самосознания личности.

Выявляя различия показателей самосознания в группах юношей и девушек, мы установили, что студентки I курса имеют более высокие показатели эмоционально-ценностного и общего показателя самосознания, чем юноши, в первом случае $t = 2,81$, во втором $t = 2,58$, при $k = 58$, $\rho_{0,05} = 2,00$, $\rho_{0,01} = 2,66$, $\rho_{0,001} = 3,46$. Итак, наличие гендерных различий в компонентах самосознания позволяет сделать вывод, что девушки в юношеском возрасте в личностном плане более зрелые, чем юноши, особенно это касается адекватности самооценок и самоотношения. Юношам еще свойственны максимализм и неадекватность самооценок.

С помощью корреляции Пирсона была выявлена взаимосвязь между компонентами самосознания. Коэффициенты корреляции находились вне зоны значимости: от $r_{xy} = 0$ до $r_{xy} = 0,23$, при $k = 58$, $\rho_{0,05} = 0,25$, $\rho_{0,01} = 0,33$. Также не было выявлено значимых взаимосвязей у юношей и девушек ($r_{xy} = -0,19$ до $r_{xy} = 0,35$, при $k = 28$, $r_{xy0,05} = 0,36$; $r_{xy0,01} = 0,46$), за исклю-

чением связи эмоционально-ценностного и регулятивного компонентов самосознания у юношей IV курса ($r_{xy} = 0,60$). Таким образом, возрастные и гендерные особенности развития компонентов самосознания проявляются в отсутствии их согласованности между собой. Юношеский возраст – это один из начальных этапов в становлении интеграции компонентов самосознания, завершение которого происходит в более поздние возрастные этапы.

По данным корреляционного анализа вербальная и невербальная стороны творческого мышления в большей степени взаимосвязаны с когнитивным компонентом самосознания, однако с невербальной стороной их значительно больше. Взаимосвязи вербальной стороны и когнитивного компонента самосознания выделены у студентов, а невербальной, как у студентов, так и у старшеклассников, причем большее количество взаимосвязей именно в группе старшеклассников. Кроме того, выделены взаимосвязи творческого мышления с эмоционально-ценностным компонентом самосознания. Регулятивный компонент самосознания взаимосвязан только с невербальной стороной творческого мышления (у старшеклассников и студентов I курса). Таким образом, невербальная сторона творческого мышления более тесно, чем вербальная, взаимосвязана с самосознанием личности. Большее количество взаимосвязей самосознания с творческим мышлением выявлено у студентов IV курса, меньшее – у старшеклассников и студентов I курса. Однако у студентов IV курса доминируют взаимосвязи когнитивного компонента самосознания и творческого мышления, у старшеклассников и студентов I курса – имеются взаимосвязи характеристик творческого мышления с когнитивным, эмоционально-ценностным и регулятивным компонентами самосознания. Таким образом, взаимосвязь творческого мышления с самосознанием у старшеклассников и студентов I курса более разнообразна, чем у студентов IV курса, у которых она выражена преимущественно через когнитивный компонент.

Далее были выявлены особенности взаимосвязи творческого мышления и самосознания

юношей и девушек в каждой эмпирической группе. Полученные данные свидетельствуют о том, что на протяжении юношеского возраста гендерные особенности взаимосвязи творческого мышления и самосознания личности изменяются. У девушек количество взаимосвязей творческого мышления с различными компонентами самосознания от старшего школьного возраста к первому курсу увеличивается, в то время как у юношей – уменьшается и увеличивается к четвертому курсу. Это связано с тем, что девушки чуть раньше, чем юноши, начинают интересоваться своим будущим, планируя его и себя в нем. Кроме того, девушки I курса уже активно используют творческое мышление для формирования своего «Я». У юношей этот процесс начинается немного позже – к IV курсу, когда происходит более глубокое осмысление своей будущей специальности, формируется определенное отношение к своей профессии, и они начинают выстраивать свою жизненную перспективу.

Также выявлено, что для юношей характерными являются взаимосвязи самосознания как с вербальной, так и с невербальной стороной творческого мышления, для девушек же более выраженными являются взаимосвязи с невербальной стороной. Это объясняется тем, что и у девушек и у юношей рождается интерес к собственной личности, к формам ее организации, саморегуляции, и творческое мышление принимает в этом активное участие. В то же время девушки более чувствительны к мнению окружающих, к критике, они более ранимы, что препятствует реализации вербальной стороны творческого мышления и проявлению вербальных творческих способностей. Однако невербальная сторона творческого мышления у них активизируется в ходе формирования образных представлений о себе: юноши более объективно относятся к неприятностям, менее тревожны, реже испытывают страх, что положительно влияет на взаимосвязь самосознания как с вербальной, так и с невербальной стороной творческого мышления.

Для сокращения полученных в результате корреляционного анализа данных, их обобщения, выделения особенностей взаимосвязи

творческого мышления и самосознания личности использовался факторный анализ с последующим квартимакс-вращением показателей компонентов самосознания и показателей характеристик вербальной, невербальной сторон творческого мышления. Анализ матриц факторных нагрузок показал, что из 14 выделенных факторов 7 включали в свою структуру только характеристики творческого мышления или самосознания личности. Такие факторы определяют вариативность либо творческого мышления, либо самосознания личности и требуют дополнительного изучения. В качестве компонентов 7 факторов содержали характеристики вербальной или невербальной сторон творческого мышления и самосознания и образовали пять вариантов соотношения характеристик вербальной, невербальной сторон творческого мышления и компонентов самосознания у старшеклассников и студентов.

I. Творческое мышление связано с когнитивным компонентом самосознания. Такой вариант взаимосвязи характерен для вербальной стороны творческого мышления студентов двух групп и для невербальной – студентов IV курса. Выявленная взаимосвязь прямо пропорциональна.

II. Творческое мышление взаимосвязано с когнитивным и регулятивным компонентами самосознания. Это характерно для невербальной стороны творческого мышления у старшеклассников.

III. Беглость и уникальность творческого мышления связаны с когнитивным и регулятивным компонентами самосознания. Характерны для невербальной стороны творческого мышления старшеклассников. Связь беглости и регулятивного компонента с уникальностью и когнитивным компонентом самосознания обратная.

IV. Гибкость творческого мышления взаимосвязана с эмоционально-ценностным и регулятивным компонентами самосознания. Характерно для невербальной стороны творческого мышления студентов I курса.

V. Уникальность творческого мышления, связана с когнитивным компонентом самосознания. Такой вариант взаимосвязи характерен

для невербальной стороны творческого мышления студентов I курса.

Итак, факторный анализ подтвердил результаты корреляционного анализа. В юношеском возрасте вербальная и невербальная стороны творческого мышления тесно связаны с когнитивным компонентом самосознания, особенно у студентов. Это объясняется тем, что, с одной стороны, творческое мышление с помощью операций анализа, сравнения, синтеза, обобщения, классификации участвует в выработке знаний и представлений о себе, с другой стороны, с помощью самосознания формируется более осознанное представление о собственном творческом мышлении, творческое мышление становится объектом познания. Важно отметить, что взаимосвязь невербальной стороны творческого мышления с когнитивным компонентом самосознания может быть также обратно пропорциональной, так как самопознание может породить чувство неполноценности, тщеславия, неумеренной гордости, беспричинную, необъяснимую тревогу, зависть, это порождает конформизм и не способствует развитию невербальной стороны творческого мышления. Согласно полученным результатам, вербальная сторона творческого мышления связана только с когнитивным компонентом самосознания. Невербальная сторона творческого мышления более вариативно связана с компонентами самосознания личности: с когнитивным, эмоционально-ценностным и регулятивным. Так, высокий показатель невербальной гибкости взаимосвязан с позитивными эмоциями по отношению к себе, высокими адекватными частными самооценками, самопринятием и положительным самоотношением (эмоционально-ценностный компонент). Характер взаимосвязи невербальной стороны творческого мышления с регулятивным компонентом самосознания может быть как прямо, так и обратнопропорциональным, как и с когнитивным компонентом. С одной стороны, развитая саморегуляция личности может стимулировать развитие невербальной стороны творческого мышления. Настойчивость, целеустремленность, умение доводить начатое дело до конца, умение управлять своим

поведением, контролировать свои поступки помогает самовыражению, самореализации, проявлению собственной индивидуальности. С другой стороны, это может препятствовать развитию невербальной стороны творческого мышления, так как выполняет роль внутреннего цензора, не позволяет личности реализовать себя. Менее жесткие системы саморегуляции личности помогают юноше быть уникальным в своем виде творчества.

Подводя итоги, можно выделить следующие особенности взаимосвязи творческого мышления и самосознания: формирование устойчивых связей между различными показателями вербальной и невербальной сторон творческого мышления и отдельными компонентами самосознания, при этом связь вербальной стороны творческого мышления выражена только с его когнитивным компонентом, а невербальной – с когнитивным, эмоционально-ценностным и регулятивным компонентами, причем такие связи могут быть как прямо, так и обратно пропорциональными. У старшеклассников взаимосвязь выражена через невербальную сторону творческого мышления с когнитивным и регулятивными компонентами самосознания. У студентов I курса вербальная

сторона творческого мышления связана с когнитивным компонентом самосознания, а невербальная сторона – со всеми компонентами самосознания (когнитивным, эмоционально-ценностным и регулятивным). У студентов IV курса обе стороны творческого мышления связаны с когнитивным компонентом самосознания. Таким образом, возрастной особенностью взаимосвязи творческого мышления и самосознания в юношеском возрасте является увеличение количества связей самосознания личности с вербальной стороной творческого мышления от старшего школьного возраста к IV курсу и уменьшению – с невербальной стороной; в установлении к IV курсу устойчивой взаимосвязи вербальной и невербальной сторон творческого мышления преимущественно с когнитивным компонентом самосознания личности.

Полученные в исследовании результаты показали, что взаимосвязи между творческим мышлением и самосознанием имеют сложный, неоднозначный характер, что проявляется в различных типах вариаций на разных этапах формирования творческого мышления и самосознания, а также в возрастных и половозрастных особенностях.

Поступила 05.10.2010 г.

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

УДК 37

ББК 74.00

Е 61

*Н. И. Еналеева**N. I. Enaleeva***V ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
ОСОВСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВОЕ ВРЕМЯ – НОВЫЕ РЕШЕНИЯ»****V ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE
IN HONOUR OF PROFESSOR EFIM OSOVSKY
OSOVSKIYE PEDAGOGICHESKIYE CHTENIYA
“PEDAGOGICAL EDUCATION: NEW TIME – NEW SOLUTIONS”**

24–25 ноября 2010 года на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева прошла V Всероссийская научно-практическая конференция Осовские педагогические чтения «Педагогическое образование: новое время – новые решения». Ее основными организаторами стали Министерство образования и науки Российской Федерации, Правительство Республики Мордовия, ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», Мордовский базовый центр педагогического образования, Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, Поволжское отделение Российской академии образования, Научно-образовательный центр «Гуманитарные науки и образование».

Проблемы педагогического образования обсуждали работники более 50 высших и средних специальных образовательных учреждений из 36 городов, расположенных в 27 субъектах Российской Федерации, а также в странах ближнего и дальнего зарубежья. В их числе 12 ректоров и проректоров, 25 руководителей Российской академии образования, научно-исследовательских лабораторий, институтов повышения квалификации, деканы, руководители образовательных учреждений. Всего в работе конференции участвовало 320 человек. Это представители Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Нижнего Новгорода, Самары,

Владивостока, Рязани, Екатеринбурга, Архангельска, Якутска, Арзамаса, Лесосибирска, Уфы, Казани, Кохтла Ярве, Ташкента, Чан-Чунь и др.

Пленарное заседание открыл ректор МордГПИ В. В. Кадакин. Он акцентировал внимание на приоритетных направлениях модернизации системы российского педагогического образования, подчеркнул значение региональных инициатив по созданию инновационных образовательных проектов, показал значимость МордГПИ в их творческой реализации.

Выступления на пленарном заседании М. В. Богуславского, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, главного научного сотрудника Института теории и истории педагогики РАО, Е. В. Бережновой, доктора педагогических наук, заведующей лабораторией методологии управления качеством исследований в образовании ИУО РАО, Н. М. Борытко, доктора педагогических наук, профессора Волгоградского педагогического университета продемонстрировали многоаспектность проблем развития современного российского образования, разносторонние подходы к обеспечению устойчивого развития профессионального педагогического образования.

Не менее интересной и плодотворной получилась работа по отдельным направлениям, представленная 14 секциями.

Тематика заявленных докладов отличалась многоплановостью содержания и разнообразием форм презентации. Их направленность подтверждалась обсуждением и определением значения интеграционных процессов в общем и профессиональном образовании, выявлением перспективных моделей развития высшего профессионально педагогического образования и оценкой их инновационного потенциала, распространением идей передового педагогического опыта в региональных системах образования.

Проблематика докладов и сообщений вызвала к научным дискуссиям, в которых были актуализированы вопросы, связанные с перспективами развития современного педагогического вуза, осмыслением идей философии, методологии и идеологии современного педагогического образования, актуализацией вопросов профессионального образования в контексте противоречий труда и образовательных услуг, определением психолого-педагогических основ решения современных проблем субъектов образования, разработкой теории и практики внедрения компетентностного подхода в общем, высшем профессионально-педагогическом образовании, использованием целесообразных, педагогически оправданных

технологий обучения в современных образовательных учреждениях.

Вопросы специфики предметно-ориентированного образования, путей внедрения идей в образовательную практику решались при обсуждении проблем современного естественно-научного, филологического, исторического, музыкального образования.

Отмечены оригинальные формы представления участниками материалов: мультимедийные проекты, авторские программы, творческие отчеты, презентации результатов теоретических и экспериментальных исследований с включением слушателей в экспертную деятельность и др.

Во время работы конференции прошла презентация Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО), а также открытие в институте Центра продленного дня.

Завершающим этапом конференции стала работа теоретических семинаров, посвященных методологии педагогического исследования (рук. Е. В. Бережнова) и вопросам методологических оснований современного воспитания (рук. Н. М. Борытко). Работа семинаров способствовала осмыслению проблем педагогической науки, воспитания личности в контексте современной идеологии образования.

Поступила 10.12.2010 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Айзатов Фярит Ахметович**
доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Саранского кооперативного института Российского университета кооперации, г. Саранск
- Алаева Мария Васильевна**
masha123-85@mail.ru
ассистент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Антипкина Елена Николаевна**
elana19@mail.ru
кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры культурологии, этнокультуры и театрального искусства Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Бакулина Елена Александровна**
eabakulina@rambler.ru
аспирант кафедры методики преподавания математики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Беленкова Лариса Юрьевна**
lara.belenkova@yandex.ru
кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Беломоева Ольга Герольдовна**
o_belomoeva@mail.ru
доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой традиционной мордовской культуры и современного искусства Института национальной культуры Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Бычков Николай Владимирович**
nbbv@bk.moris.ru
Министр образования Республики Мордовия
- Вдовина Наталья Александровна**
natalex-15@yandex.ru
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Гагаев Андрей Александрович**
доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Рузаевского института машиностроения (филиал Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева), г. Рузаевка
- Гамаюнова Антонина Николаевна**
gamaenova@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Гребенкин Алексей Николаевич**
angrebyonkin@mail.ru
кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философии и истории Орловского государственного технического университета, г. Орел
- Грицай Людмила Александровна**
usan82@gmail.com
кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань

Дементьева Елена Викторовна devedmn@rambler.ru	кандидат психологических наук, преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Джуринский Александр Наумович djurinski@yandex.ru	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Московского педагогического государственного университета, г. Москва
Дорожкин Александр Михайлович blonin@fsn.unn.ru	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета, г. Нижний Новгород
Дубова Марина Вениаминовна mvdubova@mail.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Еналеева Наталья Ивановна nataenal@mail.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Калугина Ольга Анатольевна kaluginaruc@rambler.ru	старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии бюджета и казначейства Министерства финансов Российской Федерации, г. Мытищи; соискатель кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
Кашкарева Елена Алексеевна kashea@mail.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Кильмяшкина Татьяна Анатольевна tanyakilm@mail.ru	кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Лаптун Владимир Иванович vil60@rambler.ru	кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
Летуновская Светлана Витальевна let7777@yandex.ru	кандидат педагогических наук, научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва
Масловская Мария Владиленовна maslovskaya2003@mail.ru	кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
Морозова Надежда Николаевна nnm2605@yandex.ru	кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск

- Мокроусова Юлия Вячеславовна**
uliamhk@mail.ru
учитель МХК МОУ «Гимназия № 20», аспирант кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Надькин Тимофей Дмитриевич**
ntd2006@yandex.ru
доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и этнологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Никишин Вадим Владиславович**
nikishinvv@mail.ru
аспирант кафедры гражданского права и процесса Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Нужин Константин Викторович**
nuzhinkv@rambler.ru
кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры гражданского права и процесса Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Осьмухина Ольга Юрьевна**
osmukhina@inbox.ru
доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Пастухова Марина Владимировна**
m.v.pastuhova@yandex.ru
ассистент кафедры общей психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, г. Рязань
- Ровенко Ольга Владимировна**
rovenko_olga@mail.ru
ассистент кафедры педагогики и практической психологии Дальневосточного государственного технического университета, Инженерно-экономического института, г. Владивосток
- Сергеев Николай Константинович**
nks@vspu.ru
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград
- Томилин Олег Олегович**
oo-tomilin@yandex.ru
кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного и административного права Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева, г. Саранск
- Филь Галина Александровна**
fillgalja@rambler.ru
кандидат филологических наук, заместитель декана по научной работе и международному сотрудничеству, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко, г. Дрогобыч
- Храмцова Елена Владимировна**
lena_shumanina@mail.ru
аспирант кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва
- Царева Елена Викторовна**
docent69@bk.ru
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Чуманина Раиса Дмитриевна
chumaninard@mail.ru

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Шишулина Татьяна Петровна
colncemoe33@mail.ru

кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Юдина Вера Ивановна
udina@orel.ru

кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыки Орловского государственного университета, докторант кафедры теории и истории культуры РГПУ имени А. И. Герцена, г. Орел

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Журнал выпускается не менее 4 раз в год. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания, тематики поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования.

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит предоставлять ей:

1 экз. статьи в печатном виде на листах формата А4, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1.5, поля страниц по 25 мм и 1 экз. в электронном виде в редакторе Microsoft Word 97–2003 и выше и с краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы / учебы (соискательство), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файлов указывается фамилия автора. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- индексы УДК и ББК;
- название (полностью прописными буквами);
- имя, отчество, фамилия автора;
- аннотация (не более 0,3 стр.) и ключевые слова на русском и английском языках;
- сведения об авторе: Ф.И.О. (полностью), ученая степень, ученое звание, должность, организация, e-mail, город (обязательно с переводом на английский язык).

3. Библиографический список размещается в конце статьи, источники располагаются в алфавитном порядке. Ссылки на источник в тексте заключаются в квадратные скобки, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – номер страницы. Список литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ Р 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

4. Объем рукописи докторов наук, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук – 6–8 стр., кандидата наук, соискателей ученой степени кандидата наук – 4–6 стр.

5. С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

6. Редакционная коллегия предоставляет автору бесплатный экземпляр журнала, содержащий опубликованную статью.

7. Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.

8. Ходатайство на имя зам. главного редактора журнала, подписанное руководителем организации и заверенное печатью, необходимо для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов: подписанное зав. кафедрой, – для авторов из МордГПИ.

9. От соискателей ученой степени кандидата наук требуются 2 экз. рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

10. Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310, МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный секретарь).

Факс: (834-2) 33-92-67.

E-mail: humanities@mordgpi.ru

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Роспечати» 78583. Подписная цена на полугодие – 222 руб. 42 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов Вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 4 (4)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Дизайн и верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *А. А. Ветошкина, В. М. Пронькиной*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 20.12.2010 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 18,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 23.

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