РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 1(37) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2006

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА 3

Хлебников В. А. Как нам реорганизовать ЕГЭ 3

Самерханова Э. К. Создание единого образовательного пространства в контексте реформирования и модернизации отечественного образования 15

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 21

Белкин А. С., **Ткаченко Е. В.** Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования 21

Саламатов А. А. Социально-исторические предпосылки становления и развития проблемы эколого-экономического образования в России.... 30

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 39

Малоземов О. Ю. Физическая культура в социально-адаптивном аспекте здоровьесбережения учащихся 39

Осиянова О. М. Лингвистическое образование и культура речевого общения в гуманитарной оценке развития личности 49

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ..... 58

Ткаченко Е. В., **Манько Н. Н.**, **Штейнберг В. Э.** Дидактический дизайн – инструментальный подход 58

Кубрушко П. Ф., **Созинов С. В.** Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения на основе сетевой технологии 66

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 72

Дорожкин Е. М. Процесс дополнительного профессионального образования специалиста в контексте социально-педагогической многомерности 72

Клепцова Е. Ю. Формирование толерантности руководителя в системе дополнительного профессионального образования 79

Папуткова Г. А. Формирование конкурентоспособного специалиста в области профессионального экологического образования 87

Храмцова Н. Г. Реализация нормативно-коммуникативной функции правового дискурса как фактор формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов 94

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 100

Жданова С. Н. Социально-психологические предпосылки исследования процесса освоения мира учащимися 100

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 106

Ромашина Е. Ю. Школьный учебник конца XIX – начала XX века и его эмоционально-ценностная составляющая 106

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ 114

Кудрявцева Е. Л. Болонский процесс: pro & contra (взгляд из аудитории немецкого университета) 114

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ 122

Лурье Л. И. Воспитание в региональной системе образования. Часть 1. Воспитание как откровение 122

ТОЧКА ЗРЕНИЯ 136

Идиатулин В. С. В тени науки (к вопросу о современном антисциентизме) 136

КОНКУРСЫ 144

АВТОРЫ НОМЕРА 146

Главный редактор
В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:
Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционный совет:
О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, Л. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,
Е. В. Коротаева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных,
Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко.

Редакционно-издательская группа:
Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2006

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2006

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

УДК 371.27
ББК Ч421.28

КАК НАМ РЕОРГАНИЗОВАТЬ ЕГЭ

В. А. Хлебников

Ключевые слова: единое государственное оценивание (ЕГО); единый государственный экзамен (ЕГЭ); измерения учебных достижений; итоговая аттестация; централизованное тестирование (ЦТ).

Резюме: В статье на основе подробного критического анализа пятилетнего опыта проведения ЕГЭ в России делается вывод о невозможности использования ЕГЭ в его нынешнем виде в качестве метода объективной оценки. Вместо ЕГЭ предлагается введение единого государственного оценивания как согласованной и непротиворечивой системы объективной оценки учебных достижений учащихся.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) имеет множество граней, в которых отражаются эффекты, им порождаемые. Неясны последствия ЕГЭ в системе образования, как это отразится на аттестации и жизни школ и учителей. Никто не знает, как сложатся взаимоотношения в миллионах микросистем «школьник – родители – учитель». Как будут переплетаться субъективные и объективные, интеллектуальные и финансовые интересы всех заинтересованных лиц? Какой станет доля граждан России, имеющих документ о полном среднем образовании? Как, где и кем они смогут работать? Очевидно, что ЕГЭ повлияет не только на образование, но и на социум. Прогноз этих последствий – наша гражданская ответственность.

Думаю, что ни у кого нет сомнения в том, что российская система образования нуждается в современных методах и средствах по объективной оценке учебных достижений. Расхождения имеются в используемых средствах и практическом применении результатов измерений учебных достижений.

Использовать их можно для совершенствования функционирования системы образования, то есть для совершенствования системы управления образованием, и для поступления в вузы. Последнее часто трактуется в официальных документах как повышение доступности образования. Это неправильное утверждение, так как при ЕГЭ повышается только **доступность подачи документов** в разные вузы страны. Но конкурс есть конкурс. Если было недоступно качественное среднее образование, то высшее образование тоже будет недоступным.

Ввиду демографической ямы впору ставить вопрос не о конкурсе, а о приеме в вуз всех желающих, как это делается в ряде стран. После первой же сессии сразу выявятся студенты, способные или неспособные осваивать программу высшего образования.

За пять лет (с 2001 по 2005 г.) проведено пять циклов ЕГЭ. Противники устали сопротивляться, а сторонников ЕГЭ успехи не очень-то и радуют. Убежденности в успехе ни у кого нет. Достижения технологии ЕГЭ компенсируются неослабевающей критикой контрольных измерительных материалов (тестов). Практическое внедрение результатов ЕГЭ осуществляется под жестким административным прессингом со стороны Рособрнадзора и Рособразования и, естественно, под протекторатом Министерства образования и науки. А прессинг никто не любит. Фигу в кармане русский интеллигент держит не разжимая.

Внедряемая схема ЕГЭ вызывает напряжение (а порой и протест) в среде учащихся, преподавателей и руководителей учреждений общего и профессионального образования. Преобразования столь существенные и масштабные, как ЕГЭ, могут быть успешными только при поддержке **всеми** действующими лицами (учащимися, преподавателями, руководителями, управленцами) и при четком плане их реализации. В первую очередь это относится к организационной схеме, порядку финансирования процедуры и использования результатов. **По своим масштабам и спектру последствий ЕГЭ представляет собой не столь нововведение в сфере образования**, **сколько социальное явление.**

Предлагаемая схема ЕГЭ **трудоемка**, **дорогостояща и легко уязвима для фальсификаций**. Конструкция ЕГЭ и структура контрольно-измерительных материалов (КИМ) в принципе не позволяют достичь объявленных целей – одновременного получения оценок итоговой аттестации и отбора наиболее подготовленных выпускников в вузы. В мире нет тестов одновременно нормативно и критериально ориентированных.

Внедряемая схема ЕГЭ **монополизирует** механизм оценки знаний в школах и поступления в вузы и дает безусловный импульс для расширения коррупции в стенах школ. Всякая монополия имеет следствием застой и деградацию.

Тезис о **многовариантности путей поступления в вузы** путем приравнивания результатов региональных олимпиад к высшим баллам ЕГЭ никого не может удовлетворить, так как число указанных победителей составляет сотые доли процента от числа абитуриентов вузов. Тем более что материалы и процедуры олимпиад не стандартизированы. Нет научного обоснования приведения в сопоставимый вид результатов ЕГЭ и множества различных олимпиад.

Целью итоговой аттестации является достижение образовательного ценза. Образовательный ценз должен быть определен на основании образовательного стандарта. Пока стандарта нет, оценки на итоговой аттестации выставляют на основе оценивания степени освоения учебных программ. Материалы ЕГЭ для этого не предназначены. КИМы ЕГЭ представляют собой нормативно ориентированные тесты, которые хороши для отбора наиболее подготовленных поступающих в вузы. Для целей итоговой аттестации материалы ЕГЭ, строго говоря, не пригодны.

Надежным считается результат, не изменяющийся при повторных испытаниях тем же методом или близкий к результатам других испытаний. Результаты ЕГЭ не могут быть признаны надежными, так как с другими методами оценивания учебных достижений (централизованным тестированием) сравнение не ведется. Не проводится мониторинг ожидаемых результатов ЕГЭ по различным субъектам Федерации, образовательным учреждениям и отдельным учащимся.

Погрешность оценивания результатов ЕГЭ должна производиться по методикам, разработанным или согласованным с признанными специалистами. Расчеты, выполненные в ФЦТ, показали, что величина погрешности измерений по различным предметам существенно зависит от величины рассматриваемого тестового балла. В интервале от 40 до 60 тестовых баллов имеем минимальную погрешность, которая по различным предметам изменяется от 3 до 6 баллов. По мере приближения к наивысшим и наинизшим баллам величина погрешности экспоненциально увеличивается до 15 баллов. Отсюда возникает необходимость проработки мероприятий по выравниванию и снижению погрешности измерений. Это обусловливает дополнительные требования к свойствам тестов и тестовых заданий, а также разработку и использование тестов различных уровней сложности (батареи тестов), обеспечивающих минимальную погрешность измерений в заранее указанном диапазоне тестовых баллов.

Информационная безопасность является краеугольным камнем процедуры ЕГЭ. Основные риски связаны с доставкой, хранением и использованием экзаменационных материалов. Надо исключить при этом всякое участие структур, проводящих обучение учащихся или проведение ЕГЭ. Недопустимо, когда материалы ЕГЭ за 7–12 дней до даты экзамена поступают в региональные или муниципальные органы образования. Высокий статус результатов ЕГЭ вызывает повышенную заинтересованность в их величине. Безусловно, будут иметь место как отдельные попытки, так и специальные технологии по формированию завышенных результатов ЕГЭ. Выявление фактов нарушения процедуры ЕГЭ крайне затруднено. Наличие единственной процедуры с отсутствием санкций за ее нарушение, безусловно, облегчает деятельность злоумышленников.

За пять лет технология ЕГЭ отработана до скрипа. С этой точки зрения дальнейший эксперимент бессмыслен. Казалось бы, эксперимент можно прекращать и вводить ЕГЭ повсеместно. Но! Вышло постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2005 г. № 830 о проведении в 2006–2007 гг. единого государственного экзамена. Эксперимент продлен еще на два года. А зачем? Смысл дальнейшего эксперимента неясен. Забуксовал также процесс подготовки закона о ЕГЭ. Ситуация позволяет еще раз задуматься не столько о технологии ЕГЭ, сколько о потребности в нем системы образования и о последствиях внедрения ЕГЭ в социальной сфере.

Итак, каковы же **основные руководящие указания по ЕГЭ**? В послании президента Российской Федерации весной 2004 г. говорится о необходимости создания прозрачной системы приема в государственные высшие учебные заведения России. И ничего более. В выступлениях бывшего министра об-

разования РФ – зачинателя ЕГЭ – постоянно говорилось о предоставлении равных прав учащимся разных регионов при поступлении в вузы. Этот тезис до настоящего времени является основным. Но слабоват тезис! Если уж и говорить о равных правах при поступлении в вузы, то надо эти права обеспечивать не только равным экзаменационным отбором. Надо **обеспечить равные возможности для получения образования**. Кто знает, какова доля учащихся наших школ, в которых не хватает учителей? В сельской местности не редкость, когда один учитель ведет несколько предметов.

Кто оценивает качество работы учителей? Или все учителя обеспечивают равные возможности для получения знаний? Насколько отличаются знания учащихся в разных регионах и населенных пунктах, и почему? Насколько отличаются условия для получения образования учащихся разных школ? В чем причины разных результатов обучения? Да и где они, эти результаты? Кто их видел? Учителя сами учат, сами ставят оценки. О какой объективности и справедливости в таком случае может идти речь? В стране давно нет норм оценок, т. е. нет критериев для выставления оценок «2», «3», «4», «5». Каждый учитель ставит ту оценку, которая, как ему кажется, соответствует знаниям ученика. У каждого учителя в голове собственные критерии. Очень часто при этом ученик, переходя из одной школы в другую, из хорошо успевающих может попасть в разряд неуспевающих, и наоборот. Таких примеров множество. Россия имеет одну из самых примитивных в мире образовательных статистик. Из нее о нашем образовании невозможно понять ничего! Стало оно лучше или хуже? Насколько? И почему?

Нормы оценок нужны для практической работы. Разовый контроль на уровне итоговой аттестации (ЕГЭ) делу мало поможет. Надо **обеспечить четкое функционирование процесса получения знаний**. Известно, что он состоит: из подачи знаний от учителя к ученику, получения отклика от ученика, оценивания этого отклика, корректировки подачи прежней информации, подачи новой информации и т. д. Текущее оценивание отклика и подача материала есть основные элементы обучения. Если допустить, что изучаемый материал учителя знают и могут с большим или меньшим успехом его доступно изложить, то вот при оценивании отклика учащегося на изложенный материал мы имеем полный произвол. Учитель ставит оценку, какую захочет. В зависимости от своих предпочтений он формирует мнение об уровне учебных достижений ученика. Государственного контроля за процессом обучения нет. Отсюда нет гарантий в качественном обучении и нет равных прав на получение образования.

Да и что это за **архаичная пятибалльная система оценивания**? Оценку «1» не ставят никогда. Оценку «2» не ставят практически никогда. Фактически имеем трехбалльную систему оценивания («3», «4», «5»). Сужение шкалы отметок продолжается. Явственна тенденция перехода троечников в хорошисты, так как все знают, что отметка «3» – это завуалированная двойка. Отметка «5» уже привлекает внимание. Ученик с такой отметкой на виду. Учителю проще и спокойнее выставлять отметки «4». При этом все будут довольны – и ученики, и ро-

дители, и начальство. **Пятибалльная система оценивания уже давно переродилась в трехбалльную и продолжает сужаться до однобалльной.** Искажается информация об истинных учебных достижениях учащихся. Учащиеся, родители, учителя настроены на одни результаты, а **если на ЕГЭ выявляются результаты другие**, **то поделать что-либо уже поздно**. **В этом основная причина неприятия ЕГЭ в школах.** ЕГЭ не панацея для обеспечения равных возможностей для получения образования и поступления в вуз. Заблаговременную корректировку своих знаний учащиеся проводят вне государственной системы образования за счет родительских денег с репетиторами и на подготовительных курсах в вузах. Конечно, возможна самостоятельная проверка с помощью публикуемых образцов КИМов ЕГЭ, других тестов. Но это опять же, как правило, вне государственной системы образования.

Гарантию качества должен давать не итоговый контроль, **а хорошо продуманный процесс обучения.** Кстати, этого же требует, причем во всех областях деятельности, и международный стандарт ISO–9000.

В процессе обучения ключевой является проблема текущего оценивания. Очевидно, что российская система образования давно должна перейти от архаичной пятибалльной (фактически трехбалльной) системы оценивания к более расширенной, скорее всего, десятибалльной шкале. Такая тенденция наблюдается во все большем числе стран мира. Пора бы и России это заметить. Такой переход, очевидно, должен сопровождаться введением хорошо продуманных норм оценок. В идеале нужны не общие («резиновые»), а детализированные нормы оценок по каждому предмету, классу, изучаемой теме. По каждой теме должны быть указаны требования к знанию материала и практическим умениям (навыкам) для выставления отметок от 0 до 10. Это большая работа. Ее выполнение сделало бы честь Российской академии образования. Надежная текущая оценка знаний полезна для учеников и крайне необходима для обоснованного управления образованием. Ожидаемые в итоге обучения результаты будут значительно более надежными и объективными. В принципе должны быть **исключены ситуации**, **когда разовая акция**, **вроде ЕГЭ**, **узаконивает любые результаты без учета десятилетней истории обучения в школе**.

Итак! ЕГЭ не является гарантом равных прав поступления в вузы. Права необходимо обеспечивать на всем процессе обучения. Необходимо продумать и внедрить систему текущего оценивания учебных достижений учащихся общеобразовательных учреждений. Здесь непочатый край работы и безграничное поле деятельности для ученых и руководителей всех уровней. Общественная поддержка такому движению гарантирована.

Очевидно, что вводимое ЕГЭ не учитывает потребности системы образования и не представляет себе последствий в социальной сфере.

ЕГЭ – это единая технология и единые экзаменационные материалы для выпускников всех школ страны. Это почти то же, как если бы по всей стране строили бы здания одной и той же конструкции, издавали бы одну га-

зету, имели бы только один телеканал. Очевидно, что в общественной жизни такая унификация невозможна. Вместо развития будет застой и деградация.

Не будем говорить о КИМах – контрольных измерительных материалах ЕГЭ. Это тема отдельного разговора. Поговорим о некоторых аспектах наиболее сильного элемента ЕГЭ – его технологии.

Поразительно, что при всей массовости и значимости процедуры **ЕГЭ за ее результаты никто не отвечает**. Директор в школе отвечает за результаты, записанные в аттестате зрелости. Ректор вуза отвечает за результаты проводимых вузом вступительных испытаний. А за результаты ЕГЭ никто не отвечает. Результаты ЕГЭ утверждает председатель государственной экзаменационной комиссии (ГЭК). Это примерно то же, как если бы их утверждал губернатор региона. А он и в глаза не видел эти пункты проведения экзамена (ППЭ) и смутно представляет себе саму процедуру проведения ЕГЭ. Но результаты утверждает и ответственности при этом не несет никакой. Действительно, а что из себя представляет ГЭК? Это временный рабочий орган, сформированный практически на общественных началах. Члены ГЭКа, как правило, крупные региональные руководители, призванные своей должностью придавать значимость высшему органу ЕГЭ в регионе. У каждого члена ГЭК есть своя основная работа, и глубоко вникать в разовую акцию ЕГЭ ему недосуг.

Очевидно, что конструктивно управлять ЕГЭ никакой ГЭК не может. ГЭК может только обозначать контроль и утверждать результаты. Никакого члена ГЭК за недостатки и упущения при проведении ЕГЭ с работы не снимут и выговор не объявят.

Несколько больше ответственности возложено непосредственно на лиц, организующих и проводящих ЕГЭ в регионе. Административную ответственность за проведение ЕГЭ они несут. Теоретически им могут объявить выговор или понизить в должности. Но это за процедуру проведения ЕГЭ. А за результаты никто не отвечает. Представьте, как это удобно для злоумышленников. Для них ЕГЭ – просто рай! Злоумышленники всегда были, есть и будут. Их число пропорционально мотивации получения высоких результатов ЕГЭ. А о мотивации будут думать родители участников ЕГЭ. Если результаты ЕГЭ будут обязаны принимать все вузы России при проведении конкурса для зачисления в число студентов, то практически каждая российская семья упрется в проблему получения как можно более высокого результата ЕГЭ. В стране, которая, по заявлениям СМИ, сверху донизу пронизана коррупцией, наивно утверждать, что такая акция, как ЕГЭ, при отсутствии ответственности исполнителей всех уровней, позволит получить объективные и надежные результаты. Какие бы хорошие инструкции по проведению ЕГЭ не сочинялись, ясно одно, что над их созданием думают десятки людей, а над тем, как их нарушить, будут думать десятки тысяч. Результат такого противоборства очевиден. Яркие факты уже есть.

И не случайно, по-видимому, что до сих пор не публикуются и не обсуждаются результаты ЕГЭ. А в субъекты Федерации направлено указание не использовать результаты ЕГЭ для аттестации образовательных учреждений и пе-

дагогов. Имеется очень много странных и сильно отличающихся результатов ЕГЭ в разных регионах. Разительно отличаются друг от друга результаты ЕГЭ и независимого централизованного тестирования, которое по массовости соизмеримо с ЕГЭ.

При существующей технологии вмешаться в процедуру ЕГЭ в принципе возможно. Причем множеством способов. После того как материалы ЕГЭ поступают в субъект Федерации, контроль за ними со стороны центральных органов невозможен. Хранение, перемещение и использование материалов ЕГЭ целиком на совести региональных и муниципальных органов управления образованием, руководителей и исполнителей в пунктах проведения ЕГЭ и предметных комиссиях. КИМы ЕГЭ заказываются регионами с большим избытком. Контроль за их остатками слабый. Не проблема заполнить нужным учеником бланки ответов до или после экзамена. Ведь все материалы ЕГЭ до и после экзамена находятся в одних руках. Инспектирование проведения ЕГЭ в ППЭ чисто символическое.

В приведенной ниже таблице представлена экспертная оценка надежности различных элементов процедуры ЕГЭ.

Экспертная оценка надежности технологических процедур при подготовке и проведении ЕГЭ (за базу принята надежность работы ЦТ = 1,0)

Учреждение	Функция	Экспертная оценка надежности
1. Центр тестирования	Подготовка экзаменационных материалов (ЭМ)	1,0
2. Главное управление образования субъектов	2.1 Доставка ЭМ из ЦТ	0,8
	2.2 Хранение ЭМ в ГУ	0,9
3. Муниципальные органы управления	3.1 Доставка ЭМ из ГУ	0,7
	3.2 Хранение ЭМ в МОУО	0,8
4. Пункты проведения ЕГЭ	4.1 Доставка ЭМ в ППЭ	0,7
	4.2. Использование ЭМ в ППЭ	**0,5**
5.	Доставка заполненных бланков	
ППОИ	5.1 регистрации	0,9
РЦОИ	5.2 бланков № 1	0,6
6.	Обработка заполненных бланков	
ППОИ	6.1 регистрации	0,8
РЦОИ	6.2 бланков № 1	0,6
7. РЦОИ, ПК	7.1 Доставка бланков № 2	0,7
	7.2 Обработка бланков № 2	**0,5**
8. РЦОИ	Передача данных в ЦТ	1,0
9. Центр тестирования	Обработка результатов ЕГЭ	1,0
10. Центр тестирования	10.1 Печать свидетельств	1,0
	10.2 Доставка свидетельств в регионы	1,0

Из таблицы видно, что самая низкая надежность имеется при проведении непосредственно процедуры экзамена и при обработке бланков № 2, т. е. там, где

в процесс оценивания вмешивается человек. Именно здесь необходимо прикладывать основные усилия по повышению надежности ЕГЭ. К сожалению, управляющая структура значительные средства вкладывает в обеспечение информационной безопасности в интернете. А там риски минимальные. Странно это!

По результатам ЕГЭ уже есть душераздирающие факты, когда в некоторых сельских районах до 85% участников ЕГЭ получают отличные отметки по математике! А выдающиеся результаты по русскому языку (много выше, чем в Москве и Санкт-Петербурге) показывают кристально честные люди в сельских районах российской глубинки. Пусть руководители образования этих регионов поделятся своим опытом и расскажут, при каком финансировании, материальном обеспечении, кадровом составе и заработной плате учителей были получены такие результаты.

В настоящее время не проводятся мониторинговые исследования и отсутствует представление о том, какие результаты реально можно ожидать от тех или иных регионов, районов, типов образовательных учреждениях и т. п. Нет никаких сведений о том, как корреспондируются результаты ЕГЭ с финансированием системы образования, кадровым составом и заработной платой учителей в регионах и т. п. Такая информация совершенно необходима для управления и повышения авторитета ЕГЭ. Управляющая структура такие данные должна собирать, анализировать и публиковать.

Расплывчатый статус участия выпускников школ в ЕГЭ позволяет объяснять любые казусы. В одном регионе на ЕГЭ пришли якобы исключительно подготовленные выпускники, поэтому там и высокие результаты. А в другом регионе по тому же предмету пришли якобы исключительно неподготовленные выпускники, поэтому там очень низкие результаты. Ясности никакой. **ГЭК утверждает любой результат**.

Повторимся – **в коррумпированной стране при почти полной безответственности исполнителей ЕГЭ дает якобы абсолютно достоверный результат**!!! Кто в это поверит?

Отчетливо прослеживается следующая тенденция. Органы управления образованием субъектов Федерации все чаще объявляют о том, что в их регионах участие в ЕГЭ по различным предметам осуществляется по выбору выпускников. При этом число предметов, по которым можно сдавать ЕГЭ, увеличивается максимально. Ввиду непредсказуемости численности и качественного состава участников любые результаты ЕГЭ удовлетворительно объясняются. Никаких выводов о качестве среднего образования сделать невозможно. Управленцы довольны.

Зато вузы в таких субъектах Федерации обязаны принимать результаты ЕГЭ (первой или второй «волны») на полную «катушку». Даже если число выпускников, принимавших в июне участие в экзамене по выбору, будет ничтожно мало, для вузов такое ЕГЭ является стопроцентной реальностью. Вузы обязаны проводить в июле вторую «волну» для всех поступающих.

Отметим, что в менталитете российского ученика и учителя подсказка – совершенно обычное дело. Делается подсказка молниеносно. Зафиксировать подсказку трудно. А если учесть, что в помещения, в которых проводится ЕГЭ, посторонних не пускают и там присутствуют только свои, то становится понятно, что организовать подсказку не слишком сложно. В регионах создаются технологии по оказанию помощи при проведении ЕГЭ. Здесь и специально подобранные составы участников ЕГЭ в отдельных аудиториях или ППЭ, и преподаватели-предметники в якобы закрытых и опечатанных аудиториях, и средства связи и т. п.

Неэффективным представляется создание института общественных наблюдателей при проведении ЕГЭ. Наблюдателем может быть каждый желающий, который заверит, что в инспектируемом пункте проведения ЕГЭ среди экзаменующихся нет его родственников. А знакомых? А детей знакомых? И т. д. В чем интерес общественных наблюдателей тратить силы и время на ЕГЭ? Не догадываетесь?

Толпы посторонних в пунктах проведения ЕГЭ столь же недопустимы, как толпы любопытствующих в хирургическом отделении.

Верхом нелепости является внедрение технологии ЗАО «Крок инкорпорейтед» – АИС «Экзамен». В соответствии с этой технологией каждый участник ЕГЭ получает не анонимные (со штрихкодом), а именные бланки ответов, на которых указаны его фамилия и место в аудитории. У организаторов на руках есть заблаговременно составленные списки, в которых указаны фамилии, места в аудитории и номера тестов, предназначенные для каждого участника. Очевидно, что при такой технологии возможны массовые нарушения. Если бы вступительные экзамены в вуз проводились таким образом, то без преувеличения можно сказать, что на ректора-новатора очень быстро было бы заведено уголовное дело. Наличие заблаговременно составленных списков экзаменующихся с указанием их фамилий, номеров билетов и мест рассадки есть безусловный криминал. Но в ЕГЭ такая технология усиленно продвигается. В 2005 г. она использовалась уже в десяти субъектах Федерации, в том числе в Москве и Санкт-Петербурге.

С учетом всего вышеизложенного потеря объективности результатов ЕГЭ гарантирована и является вопросом короткого времени!

Используемая технология ЕГЭ должна быть в принципе изменена. Новая технология должна учитывать менталитет и мотивацию всех участников процесса. Надо соотнести имеющиеся технические, организационные и финансовые возможности ЕГЭ со стремлением учащихся и их родителей вмешаться в процедуру и получить как можно более высокие результаты.

В странах СНГ (Белоруссии, Казахстане, Узбекистане, Азербайджане) акции, наподобие нашего ЕГЭ, проводятся под жестким контролем местных органов ФСБ. В России этого пока нет, да, наверное, это и невозможно. В каждом пункте проведения ЕГЭ (ППЭ) должно быть не менее десяти сотрудников

ФСБ. В 2005 г. в России было использовано более 19 тыс. ППЭ. Это требовало бы привлечения около 190 тыс. сотрудников, что соответствует 15 дивизиям ФСБ. Такими ресурсами страна не обладает.

Рассмотрим интересы в ЕГЭ органов управления образования и вузов. Руководители органов управления образованием зорко отслеживают позицию вышестоящих начальников. Если за результатами ЕГЭ (плохими или хорошими) ничего не последует, то тогда ЕГЭ совершенно безвреден. ЕГЭ – это осовремененный вариант городской контрольной работы. А опыт проведения таких работ у чиновников от образования огромный. Приятным дополнением является то, что на проведение ЕГЭ из федерального и регионального бюджетов выделяются значительные средства. А распределять их чиновники сильно желают. Чиновники за **такой** ЕГЭ!!!

Их не смущает даже то, что в некоторых крупных субъектах Федерации до 40% участников ЕГЭ получают оценку «2» на экзамене по математике. В среднем по России свыше 20% участников ЕГЭ уже имеют по математике «2». При обязательном введении ЕГЭ можно ожидать, что около 30% выпускников получают хотя бы одну неудовлетворительную отметку. А это означает, что такой выпускник не получит аттестата зрелости. У большой группы молодежи будут проблемы с дальнейшим обучением и трудоустройством.

Руководители управлений общего среднего образования все более склоняются к практике использования ЕГЭ как экзамена по выбору.

Ректоры вузов также обязаны исполнять приказы вышестоящих организаций. Они, конечно, понимают, чти при внедрении ЕГЭ теряют контроль за качеством нового набора студентов, но возражать начальству чревато навлечением на свою голову разных неприятностей. Ректоры хотели бы избежать неприятностей и пробыть в должности как можно дольше. Деканы и заведующие кафедрами более близки к студентам и процессу обучения. Они чаще негативно высказываются о ЕГЭ. Но решения принимают не они. В итоге вузы пассивно исполняют приказы о приеме результатов ЕГЭ в качестве оценок вступительных испытаний. Характерно, что вузы никогда не выступали с инициативой о введении ЕГЭ. Они последние 70 лет с успехом использовали собственные вступительные испытания. И бывшая система набора студентов вузы вполне устраивала. Разговоры о коррупции при приеме в вузы должны были бы подтверждаться фактами, с которыми обязана бороться прокуратура. Радикально менять систему приема в вузы без серьезного обсуждения и подготовки, наверное, неправильно. Очевидно, что ЕГЭ может ухудшить качество зачисляемых студентов, уничтожить систему профессионального отбора и резко ограничить возможности преподавателей по созданию собственных средств контроля знаний. Но вообще-то все это не смертельно. Можно жить и с ЕГЭ. Неохотно, но вузы все же исполняют приказы об использовании результатов ЕГЭ. Странно то, что ректоры вузов не могут (или не хотят) привести какие-либо серьезные аргументы против ЕГЭ. Однако на парламентских слушаниях

о ЕГЭ при весьма солидном составе участников (около 300 человек) практически все выступающие (в том числе из вузов и из регионов) говорили, что **ЕГЭ не должен быть единственным инструментом для отбора поступающих в вузы**. Вот такая деликатная, но единодушная позиция.

Выводы

1. Российская система образования имеет потребность в надежных оценках учебных достижений. Получение надежных оценок учебных достижений должно производиться с использованием современных технических средств и технологий.

Введение и использование новых технологий не должно оказывать негативного воздействия на процесс обучения и не должно иметь негативных последствий в социальной сфере.

2. Цели итоговой аттестации и приема в вузы разные. Достижение разных целей должно осуществляться разными средствами. Технологии и контрольные измерительные материалы итоговой аттестации и приема в вузы должны быть разными. Объединение разных целей в одношаговой процедуре ЕГЭ научно не обосновано и неверно.

3. ЕГЭ не учитывает менталитет и мотивацию заинтересованных сторон (учеников, родителей, педагогов, руководителей органов управления и учреждений образованием).

4. Надежные и объективные оценки учебных достижений учащихся при существующей мотивации сторон, используемых средствах и объявленном статусе результатов ЕГЭ используемая технология обеспечить не может. При таком ЕГЭ коррупция из вузов переходит в школы.

5. Надежные и объективные данные об учебных достижениях учащихся возможно получить только в процессе обучения (не менее чем за 3 года до итоговой аттестации), при использовании продуманного текущего контроля учебных достижений. Итоговая аттестация должна только подтверждать результаты, зафиксированные в процессе обучения. При несоответствии результатов обучения и итоговой аттестации необходима дополнительная и тщательная оценка учебных достижений таких выпускников.

Исторический опыт показывает, что насильственное введение единственной социальной, научной, технологической и прочих систем приводит к деградации и застою. Только при наличии многообразных форм оценивания возможно существование жизнеспособных форм оценивания учебных достижений.

При конструировании больших систем с высоким статусом результатов совершенно необходимо учитывать менталитет населения, его интересы и мотивацию. Очевидно, что для продвижения своих детей все родители будут объединены одной целью – получения как можно более высоких результатов испытаний. Только наивные люди будут верить в объективность результатов ЕГЭ. Родители будут использовать все возможные средства – служебные, родственные связи, коррупцию и пр., и сметут все ухищрения монопольной тех-

нологии. Только неоднократное тестирование в различных формах позволит получить надежную оценку учебных достижений учащихся.

6. Единый государственный экзамен не должен монополизировать технологию, контрольные измерительные материалы и статус результатов.

7. Необходимо вместо ЕГЭ введение **единого государственного оценивания** (**ЕГО**). При этом возможно использовать различные технологии и контрольные измерительные материалы. Важно только, чтобы они были сертифицированы. Результаты испытаний с использованием различных технологий и материалов должны быть положены на одну шкалу. Это позволит привести в сопоставимый вид результаты вузовских вступительных испытаний, олимпиад, централизованного тестирования, ЕГЭ. Важно обеспечить надежность процедуры. Такой подход примирит позиции сторонников и противников ЕГЭ.

8. Введение **единого государственного оценивания** должно являться естественным развитием ЕГЭ и быть направлено на создание согласованной и непротиворечивой системы объективной оценки учебных достижений учащихся, использование которой позволит принимать обоснованные управленческие решения в образовании и отбирать наиболее подготовленную молодежь для получения высшего образования.

9. Основные принципы **единого государственного оценивания** (**ЕГО**): 1) учащийся должен иметь возможность **выбора времени**, **места и формы испытаний**; 2) результаты, полученные при использовании различных форм испытаний, должны быть приведены в сопоставимый вид; 3) необходима жесткая сертификация материалов и процедур различных форм испытаний.

10. Необходимо сформулировать жесткие требования к технологии испытаний и контрольным измерительным материалам, используемым для **ЕГО**.

11. Результаты итоговой аттестации, согласованные с текущими оценками учебных достижений, возможно использовать при приеме в вузы наравне с результатами ЕГО по решению ученых советов вузов.

12. На основании вышеизложенных идей необходимо разработать: концепцию ЕГО, техническое задание, технико-экономическое обоснование, рабочий проект, сформулировать рабочие гипотезы, определить систему контроля и надзора, способы и размеры финансирования, формы и порядок отчетности и т. п.

13. Между ЕГЭ и ЕГО не допускать разрыва во времени. В 2006 г. провести ЕГЭ по традиционной технологии, уделяя при этом основное внимание повышению надежности и качества процедуры ЕГЭ. **Объявить 2006 год – годом качественного проведения ЕГЭ.**

14. Исключительно важно предусмотреть **механизм саморазвития системы**, так как никакая предлагаемая администрацией технология не гарантирует ее успешное внедрение без учета интересов действующих субъектов и их менталитета (прошлого опыта).

15. Устранить явные признаки бюрократической монополизации в организационной модели ЕГЭ, сохранив наряду с ЕГЭ другие формы независимой

и объективной федеральной оценки учебных достижений учащихся, каким по факту (еще до появления ЕГЭ) является централизованное тестирование (ЦТ). Снять при этом противоречие между ЦТ и ЕГЭ, обеспечив засчитывание результатов ЦТ по единой 100-балльной шкале. Необходимо создать технологию ЕГО при **свободе выбора учащимся места**, **времени и формы участия в процедуре**.

16. Провести публичное представление результатов ЦТ и ЕГО для обсуждения широкой общественностью.

17. Необходимо практическое внедрение общепринятых принципов международных ассоциаций тестологов: **доступность информации о материалах и результатах испытаний**, **ее объективность и надежность**.

Статья представлена к публикации
академиком РАО Е. В. Ткаченко

ББК 74
УДК 37

СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. К. Самерханова

Ключевые слова: Болонский процесс; единое образовательное пространство; модернизация образования.

Резюме: В данной статье рассматривается сущность идеи создания единого образовательного пространства в условиях реформирования и модернизации отечественного образования. Выделяются общие черты, позволяющие рассматривать единое образовательное пространство как целостный педагогический феномен.

Развитие современного российского образования характеризуется тем, что сегодня определяются его интегративные ориентиры, нацеленные на вхождение образования в мировое, и прежде всего общеевропейское образовательное пространство. Этот процесс приобрел не просто гуманитарно-идеологический, но и нормативно-правовой характер после подписания Россией в сентябре 2003 г. документов Болонской декларации, за которым последовали активные действия в направлении реализации их положений.

В настоящее время в российском обществе сложились различные позиции по отношению к Болонскому процессу, имеющие самый широкий спектр – от восторженного оптимизма до категорического неприятия. Однако России придется вступить в этот объективный исторический процесс. Сегодня нельзя оставаться в стороне от общих интеграционных процессов, тем более что наша страна уже имеет горький опыт существования за «железным занавесом».

Сегодня во всех документах, касающихся европейского единства, широко используется понятие «европейское измерение». Исследователи подчеркивают, что европейское измерение в образовании – это не только информация о Европе, о процессах интеграции, об отношениях с остальным миром, это еще и гражданская, культурная, этническая составляющие интеграционных процессов. Для того чтобы родилось европейское сознание, необходимо достигнуть транснационального измерения в образовании, что требует совершенно иного взгляда на состояние образования и на процессы предоставления образовательных услуг. И с этой точки зрения самая главная задача образования состоит в том, что общеобразовательная и профессиональная школы должны выполнять не только обучающую функцию, но и формировать интернациональное сознание.

В основе европейского измерения лежит стремление к определенной идентичности. Под «европейской идентичностью» понимается осознание собственной принадлежности к единой социокультурной общности вне зависимости от гражданства, национальной принадлежности и вероисповедания. Это процесс закономерный и оправданный, особенно в последние годы, когда наметились подтвержденные естественным ходом истории общие тенденции развития стран в общемировом масштабе, поэтому он выступает важнейшим аспектом европейской интеграции и общеевропейского сотрудничества.

В то же время исследователи подчеркивают, что в отношении таких общественных явлений, как образование, по целому ряду причин говорить об идентичности можно лишь с определенной долей условности. Действительно, идентичность в общепринятом понимании есть «тождественность, полное совпадение» [5, с. 236]. Однако абсолютная, полная тождественность компонентов образования, ввиду их синергетической представленности, когда один компонент дополняет другой и находится в балансном соотношении с другими, невозможна. Поэтому в данном случае тождественность означает лишь «единопредставленность указанных компонентов» [1, с. 12].

Стремление к общеевропейской идентичности, как указывает А. С. Гаязов и др., требует внимания, прежде всего, к следующим трем ее аспектам:

- «идентичность в содержании общего и профессионального образования;
- идентичность в общеобразовательном и профессиональном облике получающего образование молодого человека;
- идентичность в формах и способах получения образования и путях его дальнейшего продолжения» [1, с. 15].

Вхождение в единое образовательное пространство для любой страны связано с решением большого объема самых разных проблем, а стремление к идентичности добавляет весьма болезненные для многих стран как общие, так и специфические проблемы.

С этой точки зрения особенность современной российской общественной ситуации, как отмечают многие авторы, заключается «в глубокой массо-

вой дезориентации, утрате целостности общества, его самосознания и самоопределения, тотальном кризисе идентичности на различных уровнях социальной организации. За время различных социально-экономических, политических, культурно-духовных кампаний и экспериментов (ускорение, перестройка, гласность, реформы, приобщение к ценностям Запада, политический и культурный плюрализм и др.) у личности возникало множество новых и новых возможностей обрести устойчивую идентичность, включиться в «свое» социокультурное поле. Но все эти возможности разбивались о текучесть, абсолютную неустойчивость и ненадежность социальных связей. Новые идентичности в таких условиях не только не обеспечивали личности целостности, комфорта, благополучия, полноценности социальной жизни, но и все более закрепляли комплекс социальной неполноценности, усиливая кризис идентичности» [4, с. 70]. Иначе говоря, формирование европейской идентичности в нашей стране происходит на фоне кризиса национально-культурной идентичности, что осложняет интеграционные процессы.

Вместе с тем вхождение в общеевропейское образовательное пространство не только не противоречит провозглашенной в начале XXI в. линии на модернизацию отечественного образования, а напротив, в полной мере отвечает ее общей идеологии.

По сравнению с реформированием, предполагающим коренное преобразование существующей системы, создание принципиально новой системы, идея модернизации образования концептуально выражает необходимость приведения характеристик и качеств уже сложившейся системы в соответствие с современными требованиями посредством различных усовершенствований. Основные идеи и направления модернизации российского образования нашли отражение в целом ряде документов, таких как Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Стратегия модернизации содержания общего образования [6] и др.

В частности, в Концепции модернизации российского образования указывается, что отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

В соответствии с идеологией модернизации сегодняшний процесс развития образования нуждается в научном переосмыслении, оценке достигнутого уровня, выявлении недостатков и их причин, в разработке новых стратегических направлений, концептуальных теорий, определении и обосновании богатой палитры содержательно-процессуальной базы построения вариативной модели осуществления. Система образования и каждое из ее звеньев в отдельности могут успешно выполнять свои функции только в том случае, если структура, содержание, организация и методы работы достаточно мобильны, полностью отвечают требованиям не только сегодняшнего дня, но и ориентированы на перспективу.

Постепенное и неизбежное реформирование социальных, экономических, научно-технологических, культурных процессов ведет к изменениям глобального содержательного порядка в развитии национальных образовательных систем, что особенно актуализирует сохранение идеологии модернизации образования.

Для реализации ключевых позиций российского образования в период вхождения в европейское образовательное пространство требуется определение сущности и содержания нескольких важных проблем:

• верификация и внедрение понятия «идентичность» в образовании и определение его значения в формировании образовательных стратегий;

• разрешение проблемы сохранения единства и идентичности, обоснование его принципов и механизмов реализации, что позволит сохранить национально-территориальное «лицо» и специфику каждого государства как противовес общим глобальным процессам мировой интеграции;

• анализ процесса стандартизации российского образования как один из первых шагов к общеевропейской идентичности, что позволит определить слабые и сильные стороны стандартов, наметить пути их дальнейшего совершенствования;

• определение результирующего вектора, направленного на достижение соответствующего качества образования, как основная цель новых стратегий [1, с. 90].

Однако некоторые исследователи если и не отрицают саму возможность интеграции России в мировое или европейское образовательное пространство, тем не менее считают, что это вопрос весьма отдаленной перспективы.

На современном этапе для нашей страны, полагает А. Лиферов, наиболее доступный путь взаимодействия с перспективой вхождения в мировое образовательное пространство – международное сотрудничество в сфере образования. Для тех регионов, с которыми Россия поддерживает давние образовательные связи и которые выступают по отношению к ней как соседи первого порядка (Западная Европа, страны Балтии), наиболее перспективным можно считать партнерство [3, с. 19].

Реальная же интеграция как самый эффективный путь взаимных связей в образовании, позволяющих говорить о едином образовательном пространстве, по мнению А. Лиферова, может рассматриваться лишь в отношениях России с государствами постсоветского пространства.

Это еще один важный аспект развития отечественного образования и образовательной политики России, актуализирующий идею создания единого образовательного пространства. Он связан с процессами установления взаимодействия в сфере образования между странами, появившимися в результате распада СССР, за исключением стран Балтии, и в первую очередь – странами, вошедшими в СНГ.

Сегодня проблема создания ***единого образовательного пространства стран СНГ*** объективно заявлена и широко обсуждается на разных уровнях

как в российском обществе, так и в других странах Содружества. Образовательное пространство стало предметом обсуждения в государственных структурах, научных центрах, вузах, общественных организациях.

Еще в 1996 г. Российской академией образования совместно с Администрацией Президента России были подготовлены проекты Концепции формирования единого образовательного пространства в СНГ и Соглашения о сотрудничестве по формированию единого образовательного пространства. Тогда же был издан Указ Президента РФ «О поддержке Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в СНГ» (№ 902 от 13.06.1996 г.).

Как подчеркивают исследователи, актуализация этой проблемы обусловлена прежде всего тем, что негативные последствия разрыва единого образовательного пространства СССР сказались незамедлительно, в первую очередь и особенно болезненно – на дееспособности образовательных систем бывших союзных республик. В межгосударственном образовательном сотрудничестве все большую реальность стало обретать несовпадение интересов большинства стран СНГ и тех партнеров из дальнего зарубежья, на которых они хотели бы ориентироваться в своих связях. Во многом именно этим обстоятельством и объясняется заметный поворот в настроениях специалистов сферы образования стран СНГ: они все больше ратуют за восстановление ранее существовавших связей; все чаще предметом обсуждения становятся пути и способы реинтеграции образовательного пространства стран Содружества. Предпринимаются и реальные шаги, активизирующие взаимодействие стран СНГ в этом направлении [3, с. 15].

Вместе с тем для большинства специалистов очевидно, что реинтеграция образовательного пространства бывшего СССР не может идти по пути прямого воспроизведения прежних форм и методов, равно как этот процесс не может стать и простым слепком, например, западноевропейской интеграции в образовании.

При этом реализация положительных предпосылок реинтеграции станет возможной лишь при условии преодоления сохраняющихся (а в ряде случаев непрерывно усиливающихся) в пределах постсоветского пространства дезинтеграционных движений во всех областях жизни. Практика показывает, что в этом отношении ситуация в целом – явно не в пользу сближения. Тем не менее «новое зарубежье», как полагает А. Лиферов, пока остается единственным направлением международной деятельности России в области образования, где сохраняется реальная возможность комплексных, действительно интеграционных по своей сути взаимных связей (от массового приема в отечественные вузы молодежи из стран СНГ до взаимодействия в решении крупных научных проблем, совместной реализации значимых образовательных проектов) [3, с. 20].

Не менее актуальна проблема единого образовательного пространства и для самой России как многонационального государства, имеющего огромную территорию. Данная проблема обусловлена двумя основными факторами, характеризующими внутрироссийскую ситуацию.

Во-первых, в результате процессов демократизации и децентрализации субъекты федерации и территории местного самоуправления, а также образовательные учреждения получили значительную свободу в выборе образовательных стратегий и осуществлении разного рода инноваций в сфере образования в рамках соблюдения общих федеральных нормативов и требований. Во-вторых, все чрезвычайно многочисленные национально-культурные сообщества, проживающие на территории России, обрели реальную возможность влиять на образовательную политику в регионах своего компактного проживания, внося в образование национально-культурные приоритеты и «национальный колорит».

Однако данные факторы, как свидетельствует практика, оказывают не только позитивное, но в некоторых случаях и негативное воздействие на развитие образования страны, разрушая его целостность. И хотя в России ***единство федерального культурного и образовательного пространства*** провозглашено в Законе об образовании как один из ведущих принципов государственной политики в области образования [2, ст. 2], его реализация в настоящее время связана с множеством проблем.

Так, С. К. Бондырева, отмечая, что сегодня не только каждая национальная республика, но и другие субъекты Российской Федерации формируют свои законы об образовании и о языке, в то же время подчеркивает, что сама идея единого образовательного пространства еще не получила достаточной научной базы для его понимания и оценки. В результате возникает реальная опасность того, что внутри России мы получим некачественный «продукт» – или выпускника, плохо говорящего по-русски, или школы с ущербным содержанием образования, принятым в отдельно взятом крае, области. В этих условиях остро необходима как более четкая политика государства в области образования, так и более **фундаментальное научное обеспечение** единого образовательного пространства.

Литература

1. Гаязов А. С., Хамитов Э. Ш., Каримов Э. Ш. Европейское измерение в высшем педагогическом образовании: Монография. – Уфа, 2005. – 248 с.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2001. – 48 с.

3. Лиферов А. Геополитика и реинтеграция образовательного пространства стран СНГ // Alma mater. – 2000. – № 1. – С. 15–20.

4. Маргинальность в современной России: Коллект. монография / Е. С. Балабанова, М. Г. Бурлуцкая, А. Н. Демин и др. – Сер. «Науч. доклады», № 121. – М.: Моск. общ. науч. фонд, 2000.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

6. Стратегия модернизации российского школьного образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования // Первое сентября. – 2001. – № 30. – С. 4–5.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012
ББК Ч30В

ИДЕОЛОГИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, НАУЧНЫЙ АППАРАТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А. С. Белкин,
Е. В. Ткаченко

Ключевые слова: генетический анализ; голографичность исследования; дискурс; диссертационное исследование; идеология научного исследования; историко-педагогическое исследование; методология; национальная идея; педагогический объективизм; педагогическая объективность; ретроспективная направленность; экстраполяция.

Резюме: В статье рассматривается идеология и методология историко-педагогических исследований, имеющих особую социальную значимость на современном этапе, так как они способствуют решению проблемы формирования национальной идеи, ценностных ориентаций общества XXI в. Особая роль историко-педагогических исследований заключена в возможности актуализации гуманистических, патриотических, лучших педагогических идей, накопленных в генезисе отечественного образования. Научный аппарат данного вида исследований имеет свои специфические подходы, принципы, методы.

Мы не случайно обратили внимание не только на методологию историко-педагогических исследований, но и на их идеологию.

За последние годы этот термин-понятие подвергли своего рода «остракизму». Речь идет не о его «изгнании» из понятийного аппарата педагогики, а скорее его умолчании.

Видимо, сказывается ставшая хронической боязнь таких словосочетаний, как «коммунистическая (партийная) идеология», «идеология борьбы», «классовая идеология» и т. п. Мы полагаем, что в современных условиях сфера образования, а следовательно, и научные исследования, без идеологических трактовок обойтись не могут.

Если рассматривать идеологию как совокупность ведущих идей, лежащих в основе не только чисто социальных, но и педагогических процессов, то актуализация данного понятия совершенно очевидна. Поэтому наши взгляды мы отразим в следующих позициях.

Позиция 1. Идеологическая востребованность историко-педагогических исследований определяется современной проблемой поиска национальной идеи.

Она не может быть сформулирована «сверху». Она может вырасти из массива общественного, научного сознания, т. е. «снизу».

Особая роль принадлежит науке вообще, а историко-педагогической в особенности, так как именно в сфере образования – истоки национального самосознания.

Вся история отечественного образования пронизана идеями гуманизма, служения отечеству, приоритета духовного начала над материальным. Эти непреходящие идеологические ценности проявлялись в сфере образования, часто не зависели от социально-экономических и общественно-политических условий, ситуаций. Школа, различные образовательные учреждения были, есть и, очевидно, всегда будут той «эколого-идеологической нишей», в которой хранятся непреходящие духовно-нравственные ценности общественного, национального менталитета, формирующие так называемую национальную идею, выступающую в самых различных ипостасях.

Подчеркнем, что актуализация процесса становления национальной идеи – главный идеологический смысл историко-педагогических исследований. Необходимо при этом раскрыть механизм передачи «эстафеты» идеологических ценностей от одного поколения другому.

Позиция 2. Мы наблюдаем интенсификацию процесса поиска социального опыта в новых общественных и экономических условиях. Огромный социально-демографический массив самых различных слоев населения, отягощенных опытом жизни в иной общественно-экономической формации, буквально дезориентирован в социуме XXI в.

Актуализация их витагенного жизненного опыта в системе историко-педагогических исследований, несомненно, позволит оптимизировать процесс социальной адаптации поколения людей, которым было обещано светлое коммунистическое будущее к 80-м гг. XX в., и нового поколения, которое только что вступает в самостоятельную жизнь.

В связи с этим мы считаем нелишним напомнить о существовании четырех определений образования: социально-педагогическое; психолого-педагогическое; социально-психологическое и структурно-содержательное. Возьмем лишь первое.

С социально-педагогической точки зрения образование есть спонтанный и организованный процесс передачи и усвоения жизненного витагенного опыта одного поколения другому и одновременно результат этого процесса.

Приоритет в этом историческом процессе мы отдаем сфере образования во всех исторических ипостасях. Актуализация процесса образования в историко-педагогических исследованиях помогает не только осмыслить его заслуги, но и правильно определить ориентиры на будущее.

Позиция 3. Общество вступило в систему рыночных отношений. Идет борьба двух тенденций: прагматической («Товар – деньги»; «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать») и духовно-нравственной.

Каждая страна имеет свои традиции, свои приоритеты. Духовная сторона жизни россиян всегда доминировала над голым, вульгарным прагматиз-

мом. Это определялось прежде всего уровнем содержания образования на разных этапах развития, включая (особенно) и советский период.

Вызывает, однако, большое сомнение и решительное возражение стремления определенных социальных групп возрождать духовность под флагом реставрации религии, формирования религиозного сознания. Важно не впадать в крайности. История педагогических идей дает возможности искать и найти «золотую середину».

Роль церкви, религии в становлении отечественного образования несомненна, особенно в формировании ценностного отношения к национальным традициям, к историческому духовному богатству народа. Но общество имеет и свои ориентиры, которые материализует через систему образования. Изучение опыта взаимодействия религиозной и гражданской идеологии, в историко-педагогических исследованиях, как мы полагаем, позволит более точно расставить идеологические акценты в интересах социальной гармонии, мира и сотрудничества.

Позиция 4. Стратегия развития общества неразрывно связана со стратегией развития образования. Она отражается в формулировках образовательных парадигм и государственных доктрин. Их реализация идет через систему так называемых «реформ» на каждом историческом этапе. К сожалению, реформирование в области образования нередко содержит и серьезный набор ошибок, недоразумений, которые не только не способствуют прогрессу, но могут оказать и негативное влияние.

Историко-педагогические исследования помогают в определенной мере не наступать на реформационные «грабли». К сожалению, мы обнаруживаем в этой области справедливость известного афоризма: «История постоянно дает уроки, которые никого и ничему не учат». Идет ли речь о «реформах» (мы пережили немало в советский период под флагом определенной идеологии) или о современной «модернизации» (без определенной или сомнительной идеологии), результат оказывается для образования, как правило, разочаровывающим. Воистину, благими намерениями вымощена дорога в ад.

Позиция 5. Историко-педагогические исследования дают богатейший материал для патриотического воспитания общества: опыт отечественного образования содержит в этом плане огромный воспитывающий потенциал, который должен и может быть востребован. Мы имеем в виду несколько направлений.

Прежде всего исследователи могут раскрыть механизмы воспитания подрастающего поколения на примерах гражданского подвига героев борьбы за свободу и независимость своего Отечества. Важный источник патриотического воспитания в структуре историко-педагогического исследования: человеческий и гражданский подвиг деятелей образования, ученых-педагогов; подвижников просвещения народа и т. п.

Мы полагаем, что огромный потенциал патриотического воспитания в историко-педагогических исследованиях содержится в материалах советского периода. Естественно, с поправкой на идеологические доминанты. Образование было именно той «экологической нишей», где шли свои собственные процессы и идеологический прессинг во многом блокировался творчеством, поисками, гуманистической сущностью идей, содержанием деятельности выдающихся педагогов, ученых, педагогов-практиков, учительской и родительской общественностью.

Мы указали лишь некоторые идеологические позиции в отношении историко-педагогических исследований. Их перечень может быть продолжен.

Остановимся на наиболее важных, с нашей точки зрения, методологических позициях, определяющих во многом и научный аппарат данных исследований. Сформулируем их в виде условно определяемых принципов.

Главный методологический **принцип** трактовки явлений, фактов, событий – историко-педагогическая объективность и преодоление тенденций к историко-педагогическому *объективизму*. Первый означает неравнодушное, «пристрастное», в лучшем смысле этого слова, отношение исследователя к поиску, оценке прогрессивных гуманистических тенденций развития историко-педагогического процесса. Следует согласиться с известной формулой: «Важен не факт, а его истолкование». **Объективизм** же означает бесстрастное, равнодушное, «компьютерное» отношение, за которым может скрываться далеко не прогрессивный, не гуманистический подход, взгляд.

Разумеется, провести четкую грань между этими двумя категориями (а это не просто понятия, термины) не очень просто. Многое определяется идеологической позицией исследования, культурой научного поиска. Но ориентир на подобную дифференциацию должен быть.

Путаница в понятиях «объективность» и «объективизм» чревата не только искажением истинно гуманистической сущности явлений, процессов, но и неадекватностью выводов о движущих силах образовательного процесса на различных стадиях становления.

Принцип *историко-временной коррекции*. Он логически связан с указанным выше принципом объективности. Имеется в виду обязательный учет той исторической обстановки, в которой развивался образовательной процесс. Нельзя исключить такую опасность, как стремление трактовать факты, явления, историческую роль тех или иных деятелей педагогики, образования с позиции текущего момента, смотреть на них лишь глазами нашего современника.

Принцип *научно-исследовательской эксклюзивности*. Он означает сугубо научно-исследовательскую направленность поиска, свободного от различного рода современных общественных, партийных, групповых доктрин, указаний, установок и т. п.

Разумеется, полный отказ от *такого рода* давлений избежать очень трудно. Исследователь живет в обществе и не может быть полностью свободным от его влияния, но все же…

Особенно важно учитывать этот принцип при анализе исторических условий, социально-экономических, политических факторов, определивших характер образовательного процесса в целом или его отдельных сторон.

Принцип *голографичности* исследования заключается в том, что трактовка тех или иных фактов, явлений, процессов должна предусматривать, как правило, не менее трех проекций: трактовка исследователя; трактовка других исследователей; трактовка исторических фигур, имевшая прямое или косвенное отношение к предмету исследования. Такой подход обеспечивает не только объемную, неодномерную картину образовательного процесса, но и облегчает получение достоверной информации, делает более убедительными выводы.

При этом можно заметить, что голографический подход касается также источниковедческой базы, т. е. в материалах исследования могут быть использованы как научные, так и публицистические, художественно-литературные, художественно-изобразительные, фольклорные материалы. Важно их соответствие историческому периоду, объекту, предмету исследования.

Наконец мы выделяем принцип *ретроспективно-прогностической* направленности, исследования (Назад в будущее!). Историко-педагогическое исследование – не самоцель. Оно лишь средство определения тенденции образовательного процесса в прошлом, их преемственности и, самое главное, перспективы развития на будущее. Известная формула: «Без прошлого нет будущего» в реализации данного принципа для историко-педагогический исследований далеко не абстракция, а социально значимая научно-исследовательская доминанта. Это определенная траектория дальнейшего развития не только поиска идей, но и конструирования будущего.

Именно такой анализ имеет не абстрактно-самодостаточный, а практико-ориентирующий смысл.

Характеризуя **научный аппарат** исследований, мы предлагаем следующую нострификацию:

вид исследования: историко-педагогическое;

жанр исследования: аналитико-поисковое.

Этим подчеркивается специфика поиска, доминирование аналитики в работе с источниками различного характера.

Актуальность избранной темы историко-педагогического исследования определяется, по нашему мнению, следующими моментами:

1) необходимостью доказать преемственность, закономерность предшествующих тенденций развития образования с учетом как позитивных, так и негативных результатов;

2) необходимостью доказать востребованность научно-педагогического капитала, накопленного в трудах выдающихся философов, педагогов, психологов, деятелей образования, культуры на различных этапах общественного развития.

При этом необходим учет востребованности на трех уровнях:

1) парадигмально-эксклюзивном (идеологическое обоснование формирующихся тенденций развития образования);

2) эксклюзивно-прагматическом (удовлетворение общественно-государственной потребности в развитии образования с точки зрения закрытия «узких мест» в общественном научно-педагогическом сознании);

3) утилитарно-прагматическом (решение актуальных задач совершенствования различных сторон образовательного процесса).

Актуальными современными направлениями исследований, по нашему мнению, могут быть следующие:

- генезис образовательных парадигм в истории отечественного образования;
- генезис системы образования в истории региона (Урала);
- генезис гуманистических идей в истории отечественного (регионального) образования;
- педагогическое наследие выдающихся деятелей отечественной (региональной) педагогической науки и образования;
- благотворительность в истории отечественного (регионального) образования;
- социальный статус учительства в истории отечественного образования;
- решение проблем «трудного детства» в истории отечественного (регионального) образования;
- новаторское движение учителей в истории отечественного (регионального) образования;
- генезис учебных дисциплин (по выбору) в истории отечественного образования;
- диалог культур в контексте взаимодействия отечественного и европейского образования;
- генезис идей духовно-нравственного воспитания в истории отечественного образования и т. п.

Предмет историко-педагогического исследования определяется при выборе любого из перечисленных выше направлений при соблюдении следующих основных условий.

Первое условие – если исследуется процесс становления системы образования, то необходимо выделить не столько периодизацию процесса, его хронологические рамки (это предмет чисто исторических исследований), не столько социально-экономические, идеологические факторы развития, сколько генезис образовательных парадигм, общественно-государственных доктрин. Именно они определяют содержание, направленность образовательного процесса.

Важно подчеркнуть: речь идет не о «летописной» констатации данного процесса. Требуется раскрытие глубинных взаимодействий, противоречий, обусловивших развитие, формирование парадигм. Самое главное доказать его закономерность с позиции генезиса научно-педагогического сознания.

Второе условие: анализ развития гуманистических идей отечественной педагогики, который необходимо подчинять доказательству их исторической

неизбежности и специфического воздействия на общественное сознание, на формирование национальной идеи и социально-экономический, культурный прогресс. Наша позиция: только гуманистические идеи образования обеспечивали экономическую, политическую, культурную мощь государства, благосостояние народа в различные исторические эпохи. Данные утверждения не следует признавать бесспорным. Мы неоднократно сталкивались с вопросом, отражающим определенную точку зрения: почему предметом историко-педагогического исследования не могут стать негативные явления, асоциальные процессы; почему нельзя рассматривать в качестве предмета исследования шовинистические, националистические и экстремистские проявления?

В связи с этим мы утверждаем:

• Воспитание, с психолого-педагогической точки зрения, есть целенаправленный, организованный процесс становления социально *значимых* качеств личности. Негативные воздействия – *влияния*, которые могут носить как положительный, так и отрицательный характер. Воспитание – всегда со знаком плюс, всегда организовано. В ином случае – это влияния, имеющие иногда большее значение, чем воспитание. Воспитание в сочетании с влияниями *формируют* личность, увы, далеко не всегда соответственно с социально-ценностным идеалом. Педагогика – наука о таком воспитании, которое дает результат в соответствии с общественно-государственным «заказом». Асоциальные влияния с этих позиций – вне сферы воспитания.

• Существует известное в педагогической теории и практике утверждение: «На отрицательном примере учить не следует». Не бесспорно, но в чем-то справедливо. Если мы изберем предметом исследования негатив, асоциальное, аморальное явление (процесс), то возникает вопрос: «Для чего? Для кого?» Что дает нам это для совершенствования образования? Возможность избежать ошибок? Может быть. Но мы выше подчеркивали, что исторический опыт хорош тогда, когда он помогает строить будущее, совершенствовать личность, чтобы она стала «красивее и выше» (А. С. Макаренко).

• Негативные явления, процессы, факторы, безусловно, могут и должны быть предметом историко-педагогического исследования. Однако только с позиций оценки их отрицательного влияния, возможных путей предупреждения и преодоления.

Ведущим методом `в историко-педагогических исследованиях, по нашему мнению, должен быть историко-генетический анализ с многомерно-голографическим подходом.

Исторический анализ предполагает изучение хронологической цепи событий, фактов, явлений, исследование причинно-следственных связей и отношений, действующих факторов.

Генетический анализ предусматривает:

• актуализацию генетического опыта предшествующих поколений витагенного (донаучного) уровня;

• наличие пяти органически обусловленных стадий: предрасполагающей, зарождения, созревания, стабилизации, экстраполяции (проектирование тенденций на будущее);

• рассмотрение историко-педагогического процесса с философских, социально-экономических, психологических, культурологических позиций, дающих объемную картину объекта;

• изучение тех противоречий диалектического характера, преодоление которых составляет движущую силу развития субъектов исследования как в онтогенезе, так и филогенезе.

• исследование причин кризисных состояний субъектов исследования и взаимодействия сил, обстоятельств путей преодоления, выхода из кризиса.

К вопросу о **гипотезе** в историко-педагогическом исследовании. Существует мнение, что в исследованиях такого жанра гипотеза необязательна. Мы полагаем, что данное утверждение вряд ли следует признать корректным.

Любое научное исследование предполагает наличие подхода, при котором исследователь не имеет четкого представления о результате, а может определить лишь его возможный характер, предположить качество полученного «продукта» исследования.

Как мы отмечали выше, в истории, а тем более в историко-педагогическом процессе, явления и факты не имеют однозначного толкования, могут быть раскрыты с противоположных позиций. Гипотеза предполагает выбор позиции, которая, с точки зрения автора исследования, окажется наиболее актуальной и признаваемой научной общественностью.

Гипотеза в историко-педагогических диссертациях может быть представлена не в виде отдельных предположений, а в виде концепции, в которой проявляется целостная картина всего исследования.

Особенность **выдвигаемых на защиту положений**, по нашему мнению, заключается в следующем.

• В формулировках обязательно должен быть дискурс, т. е. речь идет об авторской, нетрадиционной трактовке исследуемых явлений, процессов, фактов, либо подтверждающих, либо отвергающих, либо уточняющих устоявшиеся точки зрения отдельных ученых, научных школ и групп.

• Не исключается новая концепция, органично дополняющая предыдущие, нахождение новых фактов, неизвестных ранее трудов, идей и т. п.

• Историко-педагогические исследования, построенные на изучении неопубликованных документов, архивных материалов, анализе мемуарных, литературных источников, могут выйти на уровень открытия.

Ниже мы предлагаем список диссертаций, защищенных в диссертационных советах, председателями которых являются авторы статьи (Д 212. 283.03 и Д 212. 284. 01), по проблемам историко-педагогического характера.

Реализация гуманистических идей Толстого в современной педагогике	М. Н. Ушева	1993	К
Музыкальное воспитание на Урале в 20-е годы XX века: организация, содержание, проблемы	С. Е. Беляев	1993	К
Становление и развитие системы профессиональной подготовки рабочих кадров в сфере производства на Урале в 1964–84 годах	С. Ю. Салмина	1995	К
Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях (история детских общественных объединений)	**Р. А. Литвак**	**1997**	**Д**
Личностно-социальная концептуация А. С. Макаренко в современной педагогике (сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения)	**Л. И. Гриценко**	**1998**	**Д**
Развитие профессионального творчества студентов средствами русской иконописи	В. И. Кукенков	1998	К
Система обучения изобразительному искусству в учебных заведениях Урала XVIII – начала XX веков	А. С. Максяшин	1999	К
Дидактические условия повышения эффективности усвоения историко-педагогических знаний	И. С. Бусыгина	1999	К
Генезис научного педагогического сознания	**С. А. Днепров**	**2000**	**Д**
Историко-педагогический анализ гуманистической концепции	Н. И. Сокурова	2000	К
Развитие социальной педагогики в России в 20-е годы XX века	Т. С. Дорохова	2001	К
Генезис феномена ситуации успеха в истории отечественной педагогики	Л. В. Смирнова	2002	К
Педагогическая антропология В. Н. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой личности	И. А. Старцева	2002	К
Учебная книга в истории педагогической подготовки российских учителей	**В. И. Смирнов**	**2002**	**Д**
Педагогический потенциал песенного творчества В. С. Высоцкого (1938–1989 гг.) и реализация его в процессе воспитания нравственно-гражданской позиции современной школы	В. И. Попов	2002	К
Историко-педагогический анализ духовно-нравственного воспитания в кадетских корпусах России	С. Л. Шпанагель	2002	К
Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало XX века)	**Л. З. Тенчурина**	**2002**	**Д**
Становление понятия «внутришкольное управление» в отечественной педагогике и образовании последней трети XX века	Н. И. Чуракова	2003	К
Генезис прогрессивных концепций межнационального воспитания детей	**М. И. Богомолова**	**2003**	**Д**
Идеи мотивационного подхода к управлению образовательным учреждением в трудах отечественных педагогов XX века	О. А. Новикова	2003	К
Педагогический потенциал социально-культурного наследия Демидовых в XXI веке	О. А. Фищукова	2004	К
Генезис идей сотрудничества в истории отечественной педагогики (середина XIX – начало XX веков)	Н. И. Репина	2004	К
Развитие экологического образования на Среднем Урале с 60-х годов XX века до настоящего времени	О. П. Минеева	2004	К
Гуманистические тенденции в отечественной педагогике в 40–60-е годы XX века (на примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского)	Е. Ю. Титова	2004	К
Готовятся к защите			
Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике (XIX – нач. XX века)	**Т. А. Сутырина**		**Д**
Генезис системы художественного образования на Урале (XIX – нач. XX века)	**Е. О. Гаспорович**		**Д**
Генезис взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя	Н. И. Мазурчук		К

УДК 371.011
ББК 74.200.507

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

А. А. Саламатов

Ключевые слова: природно-географические условия проживания; экологические интересы; эколого-экономический кризис; эколого-экономическое образование; эколого-экономическое противоречие; экономические интересы.

Резюме: В статье на основе историко-генетического анализа выявляются социально-исторические предпосылки становления и развития проблемы эколого-экономического образования, под которыми понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений об экологии и экономике, их взаимоотношений с наукой, производством, потреблением и социальными институтами в историческом контексте.

Диспропорции, возникшие между бурным экономическим развитием общества и ускоряющейся деградацией окружающей природы, в последнее время стали объектом пристального изучения различных наук, в том числе интегрированной области экологии и экономики. Для обоснования причин возникновения и возможных путей решения взаимообусловленных эколого-экономических проблем и проблем эколого-экономического образования необходимо особое внимание уделить изучению историографии проблемы. Для большей четкости изложения мы выделим, а затем рассмотрим основные периоды этого процесса, определяя сложившиеся в каждом из них социально-исторические предпосылки, определяющие теоретико-методологические аспекты изучения данного феномена и обеспечивающие дальнейшее его развитие.

В *первый* период (с античности до 60-х гг. XX в.) сложилась идеология взаимосвязи экологических и экономических потребностей общества; во *второй* период (с 60-х до 90-х гг. XX в.) вопросы взаимодействия экологии (как природы и среды обитания всего живого) и экономики (как совокупности производственных отношений, соответствующих данной ступени развития производительных сил общества) стали предметом специального изучения, в области экологического и экономического образования наметилась тенденция рассматривать их во взаимосвязи; в *третий* период (с 90-х гг. XX в. по настоящее время) произошло становление и активное формирование эколого-экономического образования как самостоятельной отрасли научного знания.

Первый период (с античности до 60-х гг. XX в.) является самым продолжительным, и к его завершению сложились социально-исторические предпосылки, отражающие основные характеристики природно-географической

среды, которые явились объективным фактором возникновения эколого-экономических проблем.

В период первоначального развития различных социумов природно-географическая среда играет особенно большую роль, оказывая влияние на социально-экономическое развитие того или иного этноса. По мере развития способность природно-географического фактора непосредственно влиять на социокультурную жизнь людей существенно ослабевает, но усиливается угроза экологического кризиса, поскольку это влияние не абсолютно, а относительно: люди не только адаптируются к природе, но и сами активно приспосабливают ее ресурсы к своим возрастающим с течением времени потребностям. Следовательно, проблема взаимодействия человеческого общества и природно-географической среды в историческом процессе приобретает особое значение.

Русское государство сразу стало складываться как большое государство, историческим местом развития которого была Русская (Восточно-Европейская) равнина, включающая в себя различные климатические зоны. Южные степи Русской равнины оказывали противоречивое влияние на русскую ментальность. Как писал В. О. Ключевский, «...степь широкая, раздольная ... своим простором воспитывала в древнерусском южанине чувство шири и дали, представление о просторном горизонте» [4, с. 54].

Гигантская речная сеть Русской равнины структурировала не только физическое, но и социально-экономическое пространство привычной жизнедеятельности русских людей. «Река, – писал В. О. Ключевский, – воспитывала дух предприимчивости, привычку к совместному, артельному действию, заставляла размышлять и изловчаться, сближала разбросанные части населения, приучала чувствовать себя членом общества, обращаться с чужими людьми, наблюдать их нравы и интересы, меняться товаром и опытом, знать обхождение» [4, с. 55–56].

Северное местоположение страны и суровые климатические условия во многом определили закономерности и особенности развития русского крестьянского хозяйства и быта. Например, в центральной России, при всех колебаниях в климате, цикл сельскохозяйственных работ был необычайно коротким, занимая всего 125–130 рабочих дней. В течение, по крайней мере, четырех столетий традиционно низкого уровня агротехники русский крестьянин находился в ситуации, когда худородные почвы требовали тщательной обработки, а времени на нее просто не хватало, как и на заготовку кормов для скота [5, с. 39–40].

Скудные природные условия и капризы погоды диктовали необходимость огромных физических усилий в труде, что помогало формированию, с одной стороны, трудолюбия и быстроты в работе, способности к мобилизации физических и моральных сил в критической ситуации, а с другой – пассивно-фаталистического отношения к своей судьбе. Суровая и непредсказуемая природа могла внезапно и безжалостно разрушить и уничтожить колоссальные трудовые затраты, обрекая народ на голод и нищету.

В XV в. экстенсивная подсечно-огневая технология агрокультуры обеспечила устойчивые темпы экономического развития Северо-Восточной Руси и соответствующий демографический рост, который спровоцировал социально-экологический кризис. Необходимость социобиологического выживания аграрного общества обусловила перманентный процесс колонизации новых земель. Выбор экстенсивной формы экономики позволил России на элементарном уровне решать свои эколого-экономические проблемы, и это стало многовековой доминантой русской истории. Уникальное геополитическое местоположение России на перекрестке Европы и Азии способствовало почти беспрерывному расширению ее территории на восток [3, с. 297].

Таким образом, Россия на протяжении почти всей своей истории имела самую большую территорию, а также самый холодный климат. Между тем потребление энергии на душу населения является важным социально-экономическим показателем. С одной стороны, энергетические ресурсы можно тратить на создание материальных благ, вещей, комфорта, с другой – использовать для защиты от неблагоприятных природных условий. В последнем случае энергетические ресурсы ничего не прибавляют к богатству страны и человека. Следовательно, природно-климатические условия также составляют экономический ресурс общества, и теплые страны имеют в этом отношении весьма значительное преимущество, получая стабильную экономию материальных благ, которые они потребляют ради своего довольства, а не тратят на борьбу с холодным климатом. Таким образом, природно-географическая среда устанавливает определенные физические пределы технологической деятельности общества. Это объективный факт, от которого можно абстрагироваться в теории, но его нельзя игнорировать в реальной жизни.

Осознание человеком роли своей деятельности в природе в начале XVIII в. привело к необходимости введения определенных правил природопользования. Постановка данной проблемы Петром I была обусловлена интенсивным развитием промышленности и, как следствие, увеличившимися объемами разработки природных ресурсов. Особое внимание в природоохранной деятельности Петр I уделял лесам: были заложены основы организованного лесоводства, созданы специальные инструкции о порядке рубок и охраны лесов. В 1703 г. вышел Указ о запретных лесах: «За дуб, буде хоть одно дерево срубит, также и за многую заповедных лесов посечку, учинена будет смертная казнь» [5]. В 1696 г. около Таганрога была создана роща «Дубки» – первый опыт лесоразведения в открытой степи. Важно, что охрана лесов имела экономическую подоплеку: требовалось большое количество качественной древесины для создания российского флота, причем в относительной близости к верфям, т. е. в центральной и северо-западной частях страны, не особо богатых качественным, пригодным для судостроения лесом. Неконтролируемая же вырубка лесов могла привести к нехватке такого сорта древесины.

Сам факт постановки проблемы взаимообусловленности экологической и экономической сфер деятельности и попыток ее решения, отдельных приме-

ров рационального природопользования является важным фактором последующего развития эколого-экономического образования.

Сопряжение экологии и экономики имеет глубокие исторические корни не только в социальном, но и научном аспекте. Исторически достоверным является тот факт, что осмысление Ч. Дарвиным биологического знания стало возможно благодаря перенесению на живую природу понятий из политэкономии [1, с. 24]. Возможно, приведенный аргумент является сильнейшим в обосновании необходимости интеграции экологических и экономических знаний, ведь одной из вершин этой аргументации является ничто иное, как сама теория происхождения видов и естественного отбора. Поэтому глубокая методологическая взаимосвязь экологических и экономических знаний не может быть проигнорирована в адекватных образовательных системах.

Во второй половине XIX – начале XX в. появились труды, указывающие на глобальность воздействия человечества на природу (Ж. Б. Ламарк, Э. Реклю, В. И. Вернадский, Л. Н. Гумилев). В. И. Вернадский предсказал переход биосферы в новое состояние – ноосферу – сферу разума, где человеку отведена роль крупнейшей геологической силы. Эта сфера – новая стадия развития биосферы, разумного контроля отношений между обществом и природой. В ноосфере разумная деятельность человека становится силой, направляющей развитие природы. «Внедрение в образование идей о биосфере – ноосфере не только научная, методическая и познавательная задача, но и проблема социокультурного, цивилизационного выбора, стратегического будущего нынешних и грядущих поколений» [2, с. 13].

Показательны высказывания российских мыслителей В. С. Соловьева и Н. А. Умова. Соловьев впервые обратил внимание и глубоко проанализировал нравственный смысл экономического развития, Умов старался привлечь внимание общественности к проблеме принципиальной ограниченности жизненного пространства в пределах Земли, а также ее ресурсов.

Развитие научно-технического прогресса привело к появлению в 20-х гг. XX в. технократического подхода к природе, вышедшего из недр социально-философской концепции технологического детерминизма. Несмотря на то что технократизм считался явлением, присущим капиталистическому обществу, в действительности он был весьма распространен и в социалистических странах. Данное положение четко отразилось в концепции антропоцентризма, в центр которой поставлен человек и его потребности, а природа является средством удовлетворения человеческих потребностей.

Отмеченные положения позволяют выделить сложившиеся к середине XX в. социально-исторические предпосылки рассмотрения вопросов экологии и экономики во взаимосвязи. К основным из них мы относим:

- обусловленность развития общества природно-географическими условиями проживания;
- постановка проблемы взаимообусловленности экологической и экономической сфер деятельности и попытки ее решения;

• научно-техническая революция, выявившая новые приоритеты социально-экономического развития и определившая появление технократического подхода и позиции антропоцентризма по отношению к природе.

Характерной чертой **второго периода** (с 60-х до 90-х гг. XX в.) эволюции проблемы эколого-экономического образования явились ужесточившиеся в 60-е гг. XX в. условия природопользования. Новые условия существования изменили осознание человеком социоприродных взаимоотношений.

Отношение к природе всегда формировалось как отношение к собственности. Хищнический, расточительный характер отношения человека к природе присущ традиционному принципу использования ее ресурсов. Особенно полно эта черта отношения к природе раскрылась в условиях резкого скачка научно-технического развития в послевоенные годы. Поэтому именно в эти годы ряд ученых (Д. Медоуз, Э. Пестель и др.) начали высказывать соображения по поводу того, что от одностороннего пользования ресурсами среды люди должны перейти к стратегии одновременного ее поддержания и сохранения.

Исследования, посвященные анализу двуединого развития экономики и экологии, начались в рамках глобалистики. Если прежние прогнозы, учитывавшие лишь традиционные тенденции (рост производства, рост потребления и рост населения), имели оптимистический характер, то учет экологических параметров сразу перевел глобальный прогноз в пессимистический вариант, показав неизбежность нисходящей линии развития общества в связи с угрозой исчерпания минеральных ресурсов и чрезмерным загрязнением природной среды. Этому посвящены работы, выполненные по заказу Римского клуба под руководством Д. Медоуза, М. Месаровича, Э. Пестеля и других.

На Стокгольмской конференции ООН по окружающей человека среде в 1972 г. М. Стронг впервые сформулировал понятие «экоразвития» как экологически ориентированного социально-экономического развития, при котором рост благосостояния людей не сопровождается ухудшением состояния среды обитания и деградацией природных систем [7, с. 14].

Стратегия экоразвития тесно увязывалась с устойчивым функционированием эколого-экономических систем и разрешением возникающих противоречий: социально-экологических, социально-экономических и собственно эколого-экономических. Первые два являются проявлением единого противоречия между человеком, обществом и природой, характерного для начального этапа интенсивного их взаимодействия на планете. Последнее противоречие рассматривается как следствие первых двух. «Современная экономика не устраивает биосферу, а совместимая с биосферой – нынешнюю цивилизацию. Возможно, будущая наука и разрешит это противоречие, которое следует считать основным эколого-экономическим противоречием перехода к устойчивому развитию и становления сферы разума» [12, с. 80].

Следствием проявления интереса к эколого-экономическим проблемам и развития эколого-экономической науки стало появление в 1980-е гг. отдель-

ных диссертационных и монографических исследований по разработке научно-теоретических и методических основ эколого-экономического образования (И. И. Зарецкая, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина и др.).

Подводя итоги второго периода, выделим социально-исторические предпосылки, определившие дальнейшее направление развития эколого-экономического образования:

- осознание хозяйственно-экономической деятельности общества стало первопричиной кризисной экологической ситуации;
- необходимость поиска путей экономического развития при сохранении экологической стабильности послужила стимулом к развитию эколого-экономической науки;
- развитие интегрированной науки и ее переход к исследованию междисциплинарных проблем привели к введению ее отдельных элементов в содержание образования, положив тем самым начало эколого-экономическому образованию.

Третий период (с 90-х гг. XX в. по настоящее время) характеризуется началом специальных исследований в области эколого-экономического образования. Он совпал с периодом становления рыночных отношений в России, когда развитие различных форм собственности повысило опасность хищнического отношения к природе и ее ресурсам. Вхождение России в мировое экономическое сообщество обусловило и аналогичную западным образцам перестройку профессиональных намерений школьников. По данным наших исследований, до 90% старшеклассников выдвигают ведущим мотивом своей трудовой деятельности только материальную заинтересованность. Доминирующая роль прагматических мотивов выбора профессии сама по себе не является отрицательным фактом. Однако экстраполяция западной философии «личного успеха» на российское общество, которое, как говорилось выше, имело свою, отличную от других, историю развития, привела к чудовищной трансформации экономической расчетливости в неуемную жажду собственной наживы любой ценой.

Н. Н. Моисеев утверждал, что «цивилизация сможет сохранить себя, она имеет шанс дальнейшего развития. Но тогда и только тогда, когда экономика перестанет быть демиургом современного общества, когда она обретет то место, которое ей уготовано Природой, – поддерживать существование Человечества, а не определять его историю, когда восхождение к Разуму сделается действительно главной целью нашего биологического вида. Ибо только этот путь сможет обеспечить гомеостаз человека как биологического вида! А следовательно, и стабильность биосферы» [6].

Стимулом к разработке теоретических основ эколого-экономического образования и их применению на практике послужила Конференция ООН по окружающей среде и развитию в 1992 г., посвященная поиску путей разрешения противоречий между развитием общества и состоянием природной среды. В результате работы Конференции мировое сообщество пришло к важному выводу:

если человечество действительно разумно, как это следует из названия нашего биологического вида, то июнь 1992 г. и Конференция в Рио-де-Жанейро войдут в историю как вехи, отмечающие начало сознательного поворота нашей цивилизации на новый путь развития, – развития, при котором человек умерит свой потребительский эгоизм и постарается жить в ладу с природой.

Особый интерес вызывают идейные установки, сформулированные в ходе Глобального форума представителей неправительственных организаций, проходившего параллельно с работой Конференции: 1) экономическое развитие в отрыве от экологии ведет к превращению Земли в пустыню; 2) экология без экономического развития закрепляет нищету и несправедливость; 3) равенство без экономического развития – это нищета для всех; 4) экология без права на действия становится частью системы порабощения; 5) право на действия без экологии открывает путь к коллективному и равно касающемуся всех самоуничтожению [7, с. 19–20].

Усилия по развитию эколого-экономического образования получили весомый импульс на Всемирном саммите по устойчивому развитию в Йоханнесбурге в 2002 г. Первостепенной темой саммита явилась поддержка конкретных действий, и наибольший прогресс был достигнут в области решения самых неотложных проблем нищеты и окружающей среды.

В области образования важным итогом саммита явилось заявление ЮНЕСКО о том, что ранее понятие устойчивого развития включало в себя экономические, экологические и социальные параметры, но вместе с тем во многих случаях игнорировало культурную составляющую. В связи с этим необходимо изменение стратегии устойчивого развития с учетом культурных особенностей различных социумов [13, с. 14].

Кроме этого, важной предпосылкой развития эколого-экономического образования явилось принятие Концепции устойчивого развития общества – одного из ключевых положений теории защиты окружающей среды, которое не просто указывает на необходимость принятия определенных мер в области защиты окружающей среды, а устанавливает, как должно быть организовано все общество и как в нем проводить предписываемую политику. Концепция устойчивого развития – это стратегия создания гарантий для высокой степени экономической свободы, так как существует четкая корреляция между индексом экономической свободы и степенью устойчивости развития человека и природы.

В конце 80-х и особенно в 90-х гг. XX в. проблема разработки содержания эколого-экономического образования получила бурное развитие. Большое влияние на становление эколого-экономического образования оказали работы Н. Ф. Реймерса, посвященные проблемам рационального и нерационального природопользования [8]. А. Ф. Амендом были разработаны дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования, в результате чего в обновленном свете были представлены ценностные, целевые, содержа-

тельные, структурные и технологические аспекты экологического и экономического образования и модель их интеграции [1]. Н. П. Рябининой была исследована проблема интеграции экологического и экономического образования в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя [10]. Заслуживают внимания педагогические исследования различных аспектов эколого-экономического образования младших и старших школьников (В. П. Богданова, А. С. Гурская, С. И. Заир-Бек, И. В. Кобелева, З. Л. Садыкова, И. А. Тилавов, А. А. Шабалина и др.).

В это же время в массовую практику были широко внедрены программы и пособия для общеобразовательной школы (Л. М. Кларина, А. А. Плешаков, И. А. Сасова, С. Л. Чернер и др.), характерной особенностью которых, выгодно отличающейся от общепринятого изложения основ естественнонаучных знаний в школе, являются ясно прослеживающаяся связь между природой и человеком, неоднократное возвращение к проблеме последствий деятельности человека для природы и самого человека как части природы, указание путей разумной деятельности человека по сохранению природного разнообразия.

Таким образом, уже сегодня значимость проделанного трудно переоценить, однако перемены в этой сфере происходят крайне медленно: вплоть до сегодняшнего дня статус эколого-экономического образования остается крайне низким, и главная тому причина – низкий статус экологического образования, развитие которого происходит «по остаточному принципу». Экономоцентрический характер функционирования современного общества обусловливает потребительскую ориентацию последнего, что, по определению, исключает экологические императивы.

Подводя итоги третьего этапа становления проблемы эколого-экономического образования, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обусловливающие основные направления его дальнейшего развития. К ним в первую очередь относятся:

- потребность общества в гарантии стабильного эколого-экономического существования будущих поколений;
- появление эколого-экономических научных школ и новых научных дисциплин, таких как экономическая экология, экоэкономика, биономика и т. п.
- теоретическое обоснование основ эколого-экономического общего и высшего педагогического образования;
- создание методик эколого-экономического образования в начальной, основной и средней школе, высших педагогических учебных заведениях.

Таким образом, анализ проблемы эколого-экономического образования в России и выявление социально-исторических предпосылок ее становления и развития показали, что, во-первых, в настоящее время педагогическое сообщество стоит на пороге нового периода в развитии представлений об эколого-экономическом образовании в целом и его осуществлении на разных этапах образования подрастающего поколения в частности; во-вторых, эколого-эко-

номическое образование является тем самым примером опережающего образования (особо актуальным для современной школы), так как нацелено на сохранение человечества и всей планеты за счет формирования эколого-экономического сознания, способствующего установлению гармонии между человеком, обществом и природой.

Литература

1. Аменд А. Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук в виде науч. докл. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.

2. Глазачев С. Н. Педагогическое наследие В. И. Вернадского: опыт контекстного анализа / С. Н. Глазачев // Вестн. эколог. образ. в России. – 2002. – № 4 (26). – С. 13–14.

3. Джеймс П., Мартин Д. Все возможные миры: история географических идей / Пер. с англ. Л. Н. Кудряшевой – М.: Прогресс, 1988. – 672 с.

4. Ключевский В. О. Русская история: Полный курс лекций в 3 кн. – М.: Мысль, 1993. – Кн. 1. – 592 с.

5. Милов Л. В. Природно-климатический фактор и особенности российского исторического развития // Вопр. истории. – 1992. – № 4–5. – С. 11–19.

6. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. – М.: Языки рус. культуры, 2000. – 224 с.

7. Основные критерии экоразвития / Т. А. Акимова, В. В. Батоян, О. В. Моисеенков, В. В. Хаскин. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. – 102 с.

8. Реймерс Н. Ф. Природопользование (словарь-справочник). – М.: Мысль, 1990. – 637 с.

9. Реймерс Н. Ф. Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы). – М.: Россия молодая, 1994. – 367 с.

10. Рябинина Н. П. Теория и практика подготовки будущего учителя к осуществлению эколого-экономического образования школьников: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1998. – 396 с.

11. Саламатов А. А. Эколого-экономическое образование в профильной школе: теоретико-методологические аспекты: Монография. – М: Инф.-изд. центр АТиСО, 2004. – 186 с.

12. Урсул А. Д. Переход России к устойчивому развитию: ноосферная стратегия. – М., 1998. – 234 с.

13. ЮНЕСКО на саммите – 2002: образование и культурное разнообразие в интересах устойчивого развития // Вестн. эколог. образ. в России. – 2002. – № 3 (25). – С. 14.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.037 (045)
ББК Ч421.354

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОМ АСПЕКТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

О. Ю. Малоземов

Ключевые слова: адаптационная концепция здоровья; здоровьесбережение; самореализация; физическая культура; физкультурная деятельность.

Резюме: В статье обсуждаются проблемы здоровьесбережения учащейся молодежи средствами физической культуры. Рассматриваются вопросы формирования здорового образа жизни в процессе самореализации. Предлагается считать оздоровительной основой соблюдение в образовательной практике по физической культуре центрального валеообразующего принципа – ориентирование на собственные возможности. Показано, что в сфере физкультурной деятельности каждый учащийся имеет потенциальную возможность творческого выбора (оздоровления) в соответствии с индивидуально-личностными и гендерно-возрастными особенностями.

В процессе поиска путей социальной адаптации личности к динамичным условиям жизни в современной России ученые, исследующие проблемы здоровья, все чаще обращаются к понятию «здоровый образ жизни» и основному его компоненту – физкультурно-оздоровительной деятельности. Причина этого, по-видимому, в том, что новый тип социального развития общества порождает и граждан нового типа. В конкурентных условиях выживает прежде всего энергичный, социально адаптированный, активный человек, способный сам себе обеспечить здоровую и качественную жизнь.

Одним из главных здоровьесберегающих факторов заслуженно признается физическая культура личности в целом и двигательная деятельность в частности, поскольку основной эволюционно выработанный способ преодоления психоэмоционального стресса реализуется через движение. Тем не менее в адаптационной концепции здоровья общеразвивающую роль физической культуры сводят зачастую лишь к преломляющей среде и видят в ней только улучшение физической (соматической) составляющей здоровья, а духовно-нравственные и социально-психологические стороны феномена здоровья относят к другим сферам системы образования.

Сравнивая формулировки здорового образа жизни и физической культуры, можно заметить, что данные понятия близки между собой. В обоих

случаях речь идет о социальных явлениях, относящихся к психофизическому развитию, оздоровлению, совершенствованию человека. Обе категории нравственные, формирующие личность в целом. Для активно формирующейся личности молодого человека выделяются критерии здорового стиля жизни [5], сходные с критериями физической культуры. По-видимому, ввиду такой смысловой близости рассматриваемых категорий *здоровый образ жизни* на бытийном уровне *воспринимается в основном через физическую культуру* личности.

Одним из ключевых измерений при анализе здоровья является потенциал здоровья личности, который неизвестен до момента внешнего воздействия. Реакция на внешнее воздействие показывает возможности организма и личности. Неспроста наиболее жизненна адаптационная концепция здоровья, согласно которой человек, неадекватно воспринимающий социальную действительность, имеет мало шансов быть полноценным членом общества, быть здоровым (физически и социально-психологически). Он чаще будет находиться в состоянии внутреннего напряжения, внешнего конфликта и вынужден активнее использовать психологическую защиту, причем не всегда эффективно в аспекте сохранения здоровья. Хорошо, если главным способом такой защиты он изберет (либо ему помогут избрать) наиболее продуктивный способ – сублимацию, которая через креативность выводит личность на путь саморазвития и сама себя (как способ психологической защиты) ликвидирует. В дальнейшем благодаря сублимации человек может освободиться от необходимости ее использования в разрешении жизненных проблем, так как в случае благополучного развития творчество само по себе становится смыслом жизни, а сам человек уже не нуждается в психологической защите [10].

Таким образом, для современного молодого человека принципиальное значение имеют новые механизмы социальной адаптации, реализуемые через творчество. Поэтому в развитии адаптационной концепции мы считаем оправданным выделение в качестве основы здорового образа жизни – творчество.

Сферу физической культуры можно отнести к одной из основных по показателю проявлений в ней творческих возможностей молодежи. Неспроста в последнее время возникло столько инновационных видов спорта, двигательной активности, нетрадиционных оздоровительных практик и пр. Сама физкультурно-оздоровительная деятельность – это задача «открытого» типа, «предполагающая по своей сути полную самостоятельность в выборе способа решения и большое число ответов» [16, с. 17]. Для развития креативности личности учащегося данные требования, предъявляемые к социальной среде, являются основными. Поскольку сфера физической культуры обширна, то учащиеся могут самостоятельно и достаточно легко решать *проблему выбора* своего места и роли в ней с помощью поисковой активности. Но *выбор* – это одна из фундаментальных категорий бытия, а следовательно, и здоровья, поскольку *здоро-*

вье – производное бытия. Такие широкие возможности наблюдаются далеко не во всех сферах человеческой деятельности. Например, в математике, физике, музыке и других областях немногие могут найти, реализовать себя, в отличие от физкультурной деятельности, которая обусловлена не только культурой, но и врожденной способностью и потребностью в двигательной активности.

В сфере физической культуры, физического воспитания каждый человек может найти для себя подходящую «экологическую» нишу. Качественно это могут быть различные уровни физкультурной деятельности: от лечебного, реабилитационного, рекреационного, до спортивно-ориентированного [1–3]. Оправданием для учащихся, не нашедших себя в физкультурной деятельности, можно считать, кроме социально-экономических и семейных факторов, также и непродуктивную организацию образовательного процесса в целом и в области физической культуры в частности. В случае если учащийся на занятиях пробует, исследует себя в широком диапазоне собственных психофизических возможностей, он непременно найдет оптимальные личностного развития индивидуальные формы и средства физической культуры. Однако такая поисковая активность, нахождение для себя нового в двигательной сфере сама по себе представляет *творческий процесс*, следовательно, процесс, *повышающий потенциал здоровья.*

Оздоровительной основой в организации учебных занятий по физической культуре мы считаем использование в образовательной сфере основного валеообразующего принципа – *ориентирование на свои индивидуальные возможности*, т. е. «жизнь по средствам». К сожалению, часто в педагогической практике в области физической культуры не только присутствует, но и активно применяется противоположный принцип – ориентирование на других, иными словами – «жизнь в долг». В первом случае при возникновении проблем со здоровьем человек пытается найти причины и ресурсы в себе, во втором – ищет причины на стороне, в других людях, событиях, обстоятельствах, условиях и т. д., т. е. в одном случае мы имеем, ресурсный (самодостаточный) тип валеоустановки, в другом – дефицитарный, или манипулятивный тип.

Первый способ реализации себя средствами «процессуальной» физкультурной деятельности – как правило, во внешнем проявлении – «иррациональный творческий вариант с широким полем информационного поиска, системный путь с выраженным вдохновенным началом. Вознаграждение за труд – сам процесс творчества, поиск истины, себя, красоты, гармонии и реализации своих способностей…» [17, с. 125–126]. Другой вариант двигательной деятельности, ориентированный только на спортивный результат – как правило, узкоспециализированный, материализованный, профессионально-рациональный, ограниченный временными, экономическими и иными рамками, обусловленный стремлением к славе, карьере, богатству, власти. Если процессуальный – это добровольно выбранный и мотивированный глубинными внутренними потребностями способ, то результативный зачастую подталкивается внешними

причинами: склонностью к конкуренции, противопоставлением и сравнением себя с другими и т. п. В результативном варианте двигательной деятельности главное отличие – контроль над ситуацией. Но постоянный контроль приводит к ситуационной зависимости. И чем более значительного результата требуется достичь, тем больше различных ситуаций приходится контролировать, что реально зачастую невозможно. Следовательно, когда ситуация выходит из-под контроля (т. е. фактически не достигается результат деятельности), возникает комплекс отрицательных переживаний, связанных в том числе и с самой деятельностью. Вероятно, поэтому количество бывших спортсменов, перешедших в разряд «увлеченных физкультурников», невелико. В целом же люди, жестко, фанатично настроенные на результат, вряд ли могут рассчитывать на внутреннюю гармонию и здоровье. В любом случае доля здравого скепсиса, самоиронии более способствуют сохранению психофизического равновесия, нежели крайние максималистские позиции.

Таким образом, моделируя на учебных занятиях по физической культуре процессуальный тип деятельности учащихся, преподаватель создает средствами педагогики условия, сходные со здоровым образом жизни. Приближение к такой модели занятий достигается соблюдением ряда *требований* и учетом социально-психологической адаптивной *специфики* физкультурной деятельности. К упомянутым требованиям можно отнести следующее.

1. Учебный процесс по физической культуре должен быть ориентирован на *общее развитие личности учащегося*, *дивергентности* его мышления, *креативности*. Критериями такого типа мышления являются показатели продуктивности, оригинальности и гибкости мысли и действий. Чтобы эти способности могли проявляться и развиваться на занятиях по физической культуре, необходима такая организация образования, которая, по словам Л. С. Выготского [6, с. 251], «сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития». Педагогика, как известно, должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития учащихся. Подобно тому как психическое развитие человека осуществляется при переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным формам ее выполнения (интериоризация) [6], происходит и переход к самостоятельному использованию средств физической культуры в свободное от учебных занятий время. Таким образом, фактически осуществляется переход к здоровому образу жизни на основе преобразования усвоенных во внешней форме способов деятельности во внутренние (интрапсихические) процессы. В данном случае это существенная предпосылка формирования (путем воспитания и самовоспитания) валеологической направленности личности молодого человека.

2. Образовательный процесс должен затрагивать *мотивационно-ценностную структуру личности* учащегося. К этому относится учет ценностных

ориентаций молодежи в сфере физкультурной деятельности. Создание на уроках физической культуры режима наибольшего эмоционально-психологического благоприятствования способствует общему оздоравливающему воздействию, а также формированию такой внутренней позиции учащихся, при которой они сами переходят к активному поиску форм физического самовоспитания. Основными моментами создания такого фона являются: формирование успешности, уверенности в себе на основе учета индивидуальных и половозрастных особенностей различных категорий учащихся; дифференциация в оценивании двигательной деятельности в соответствии с уровнем здоровья, физического развития, стремления и затрачиваемых усилий по самоизменению средствами физической культуры и др.; использование склонности к соревновательной деятельности; применение видов двигательной активности, способствующих самореализации, самостоятельности, выработке собственных стилевых особенностей здоровьесохранного поведения [14]. При формировании значимых для учащихся социально-психологических качеств (уверенности, самостоятельности, коммуникативности) на занятиях следует опираться на предпочитаемые ими виды физкультурной деятельности.

3. Когнитивно-поведенческие модели, воспроизводимые преподавателем по физической культуре, должны быть ориентированы на основную цель – *общее оздоровление и личностное развитие* учащихся средствами двигательной деятельности. На практике существует значительный разрыв между декларируемыми целями и способами их реализации: многие используемые педагогические способы приводят только к нормативности в выполнении сугубо физических упражнений, не мотивируют учащихся к самооздоровлению, саморазвитию средствами двигательной деятельности. В подобных условиях основные цели вряд ли можно достичь. Кроме того, сам стиль педагогического общения преподавателя по физической культуре, применяемые им средства педагогического воздействия являются значимыми факторами, провоцирующими возникновение тех или иных негативных состояний учащихся. Данное обстоятельство предъявляет повышенные требования к личности преподавателя, поскольку, чтобы развивать и воспитывать креативность и адаптивность у учащихся, преподаватель по физической культуре сам должен обладать в должной мере этими качествами, быть готовым к творческому самоизменению, преодолению собственной педагогичности. Это можно считать одним из слабых звеньев образовательной системы в практике здоровьесбережения учащейся молодежи. С помощью творчески работающего преподавателя физической культуры возможно также получение большого объема социологической информации, характеризующей сформированность валеоустановок, уровень физической активности, двигательной подготовленности учащихся и многое другое. Это существенно, поскольку использование социологических методов исследования является одним из путей решения комплекса проблем,

связанных с анализом существующей системы физического воспитания и разработкой современных подходов ее преобразования [11].

4. Поскольку существует мнение [7], что для формирования здоровья нет каких-либо специальных рецептов и правил, все зависит от обстоятельств, времени и места действия, то мы считаем, что для формирования *мотивов оздоровительной деятельности* эти обстоятельства в образовательной деятельности можно искусственно создавать, моделируя свободное социальное пространство. Для того чтобы выйти на валеообразующие компоненты жизнедеятельности, осуществляемые учащимися вне учебного заведения, сфера физкультурной деятельности должна в понимании учащихся выходить за рамки сугубо телесного оздоровления и совершенствования физических способностей. Неспроста в структуре личной физической культуры учащихся в качестве составляющих выделяют не только оздоровительный, рекреационный и гигиенический, но и воспитательный, развивающий, образовательный блоки [13]. Это означает, что спектр видов физкультурно-оздоровительной деятельности, используемый на занятиях, должен расширяться за счет овладения комплексами психорегулирующих методик, практических знаний и навыков по основам массажа, гигиене, закаливанию природными факторами, нетрадиционным средствам оздоровления и другое. Главной задачей этого расширения видов деятельности в рамках занятий по физической культуре является формирование у молодежи комплекса социально значимых и одобряемых норм, смысла жизни, валеологических ценностей [15]. Важно сформировать установки на улучшение здоровья, стимулировать жизненную позицию, активизировать личность, научить приемам самоконтроля и самообладания, развивать волевые усилия. В противном случае, пока не сформированы установки и описанные качества, человек не будет сознательно заниматься самооздоровлением [7].

К социально-психологической адаптивной специфике физкультурной деятельности можно отнести следующие аспекты.

1. Средствами физической культуры лучше дифференцируются и воспитываются гендерные роли учащихся. Половая принадлежность и полоролевая идентификация биологически регламентирована и достаточно жестко определяет стиль восприятия, реагирования, адаптации и даже мышления. Нет бесполой личности, есть личность мужчины и личность женщины. Мужественность и женственность – два извечных и дифференцированных профиля личности. С помощью подбора средств и методов физкультурной деятельности закрепляются модели поведения и личностные качества, формирующие гендер, категорию, отражающую социально обусловленную природу мужского и женского начал. Сюда также входит и ориентация на предпочитаемые виды двигательной активности учащихся, которая, несомненно, существенна в формировании половой идентификации учащихся. От своевременности и полноты сформированности психологических черт мужественности-женственности во

многом зависят уверенность в себе, цельность переживаний, определенность установок, что определяет в будущем эффективность общения с людьми, отношений в семье и коллективе [9].

2. Физкультурная деятельность является благодатной почвой для *формирования культуры общения*, а человек не может существовать вне культуры. Более того, «индивид, не освоивший в той или иной степени культурные модели поведения, – феномен исключительный… У него просто нет психологических проблем; в цивилизованном обществе он сам становится проблемой для окружающих» [19, с. 203]. Групповые, коллективные виды физкультурной деятельности если не с полной уверенностью, то с известной долей допустимости, можно включить в список психокоррекционных методов. Так, М. Лэкин [22] выделил шесть процессов, являющихся, по его мнению, общими для психокоррекционных групп: 1) облегчение выражения эмоций; 2) порождение ощущения принадлежности к группе; 3) обязательность самораскрытия; 4) опробование новых видов поведения; 5) санкционированное групповое осуществление межличностных сравнений и 6) разделение с назначенным лидером ответственности за руководство группой. Эти процессы применимы и в нашем контексте, в приложении к физкультурным занятиям, осуществляемым в групповой форме. Например, командные виды спортивных и подвижных игр, проводимые на занятиях, обладают всеми признаками психокоррекционных групп. С позиций коррекционной педагогики и психологии школьная спортивная команда, учебно-тренировочная группа является малой группой, в которой учащиеся находят новых друзей, учатся выстраивать социальные отношения [12]. Кроме того, занятия физической культурой и спортом (особенно игровыми видами спорта) являются одним из основных способов управления агрессией у молодежи.

3. Физкультурная деятельность является *значимым биологическим и социально-психологическим адаптогенным фактором.* С психолого-педагогических позиций душевное здоровье – это прежде всего гармония человека с самим собой. Нарушения взаимоотношений с окружающими людьми рассматриваются как источник и проявление внутренней дисгармонии. Предполагается, что разрешение внутреннего конфликта приведет к изменению поведения в благоприятную сторону [19]. Но этот процесс, по нашему мнению, носит *взаимообратный* характер, когда *улучшение взаимоотношений разрешает внутренний конфликт.* Следовательно, если на уроках физической культуры благодаря совместным действиям учащихся и преподавателя разрешаются коммуникативные конфликты, то отчасти устраняется и внутренняя противоречивая активность, происходит повышение адаптивности учащихся.

4. Физическая культура личности создается через физкультурное воспитание [21], т. е. воспитание через культуру, посредством *освоения ценностного потенциала физической культуры.* Физкультурное воспитание как общественное явление характеризуется основными чертами, выражающими сущ-

ность любого воспитания. Воспитание необходимо как способ обеспечения жизни общества и индивида; оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации является степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни [20]. Следовательно, физическая культура личности учащегося должна быть востребована в жизненных реалиях, в противном случае она становится для большинства молодых людей неинтересной и мотивационно недоступной.

Наконец, подобно тому как Г. Олпорт [18] отмечает связь между душевным здоровьем человека и его отношением к религии, можно провести аналогичную семантическую параллель между душевным здоровьем и отношением к физкультурной деятельности, здоровому образу жизни в целом. Так, существует внешняя мотивация к физкультурной деятельности и внутренняя. Внешняя мотивация разрушается, если жизненные обстоятельства слишком противоречивы, и она не дает надежной психологической защиты. Внутренняя же убежденность в правильности выбора здорового образа жизни поддерживает человека в самых трудных обстоятельствах. Следование принципам здорового образа жизни (прежде всего физкультурно-оздоровительной деятельности) – это своего рода религия для конкретного человека, которую он сам наполняет смыслом в соответствии со своими представлениями о хорошем качестве жизни, своим жизненным опытом и др.

У взрослого человека, состоявшейся личности здоровый образ жизни – это прежде всего *стиль жизни*, сформированные привычки для *поддержания* своего самочувствия, саногенного потенциала. Для юноши здоровый образ жизни – это больше *внешний фактор достижения*: развития двигательных качеств, красоты, активности, превосходства, внешней успешности и т. п. Для молодежи именно этот комплекс мотивов (социально-психологической направленности, а не физиолого-оздоровительной) играет первостепенную роль в развитии их здравотворческих начал, в приобщении к самостоятельной двигательной деятельности. Поэтому так важно на занятиях по физической культуре дать возможность учащимся раскрыться, почувствовать себя презентабельным и успешным в проявлении своих психофизических способностей. Одновременно с этим происходит интериоризация принципов здорового образа жизни молодым человеком, и мотивация переходит во внутреннюю убежденность в правильности, необходимости спортивно ориентированного, творчески активного стиля жизнедеятельности.

Таким образом, создавая творческую физкультурно-образовательную среду, мы предоставляем учащимся возможность *выбора* (причем выбора здравотворческого) в соответствии с их индивидуально-личностными и гендерно-возрастными особенностями. Отсутствие же выбора почти всегда завершается личностными здоровьезатратными проблемами экзистенциального

плана. Поэтому, приобщившись («найдя себя») к регулярной самооздоровительной двигательной деятельности, человек, как правило, не желает расставаться с ней при любых жизненных коллизиях, поскольку она помогает ему лучше выполнять свои социальные функции, поддерживать хорошее самочувствие, успех и т. п., т. е. является в конечном итоге *социально адаптирующим фактором.* Длительное процессуальное использование средств двигательной деятельности формирует и валеологическую направленность личности. Такой человек уже не может расстаться с физической культурой, поскольку психологически потери переживаются острее, чем равноценные приобретения [17]. В связи с этим учащийся, реально прочувствовавший социально адаптивную роль физической культуры, вряд ли откажется от деятельности в данной сфере в дальнейшем. В равной степени он становится источником оздоровления (во времени) не только для себя, но и (в пространстве) для окружающих его людей.

В заключение следует отметить, что необходима переориентация методологии физического воспитания с нормативно-функционального на социально-психологический уровень, более значимый для молодежи. Именно тогда в адаптационной модели здоровья сохранение последнего будет осуществляться с помощью общественной и личной физической культуры, выступающей в качестве социально адаптирующего фактора для учащихся.

Литература

1. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Физическая культура: молодежь и современность // Теор. и практ. физ. культуры. – 1995. – № 4. – С. 2–7.

2. Бальсевич В. К. Перспективы развития общей теории и технологии спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект) // Теор. и практ. физ. культуры. – 1999. – № 1. – С. 21–26, 39–40.

3. Бальсевич В. К. Физическая культура в школе: пути модернизации // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 26–32.

4. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

5. Виленский М. Я., Авчинникова С. О. Здоровый стиль жизни как педагогическая категория // Мат-лы VII межд. науч. конгресса «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». – М.: СпортАкадемПресс. – 2003. – Т. 1. – С. 211–212.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. – М.: Педагогика. – 1989. – Т. 2. – 504 с.

7. Добротворская С. Г. Ориентация студентов на здоровый образ жизни через осмысление жизненных целей и ценностей // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 51–55.

8. Журавлева И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. – М.: Изд-во ин-та социологии РАН, 2002. – 240 с.

9. Ильин Е. П. Актуальные проблемы физического воспитания школьников // Психологические аспекты физического воспитания школьников:

Мат-лы I республик. науч. конф. по психологии физ. воспитания. – Курган, 1990. – С. 6.

10. Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта: Учеб. пособие. – СПб.: Детство-пресс, 1999. – 144 с.

11. Комков А. Г. Здоровье и поведение российских школьников: отчет / А. Г. Комков, Л. И. Лубышева, А. В. Малинин, В. Н. Утенко. 2003: национальные и региональные особенности. – СПб.: СПбНИИФК, 2004. – 228 с.

12. Лубышева Л. И. Спортивно ориентированное физическое воспитание в контексте социализации школьников // Мат-лы VII междун. науч. конгресса «Современный олимпийский спорт и спорт для всех». – М.: СпортАкадемПресс. – 2003. – Т. 1. – С. 153–154.

13. Лях В. И. и др. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы: состояние, перспективы, пути реорганизации // Теор. и практ. физ. культуры. – 1998. – № 9. – С. 49–51.

14. Малоземов О. Ю., Прокопенко В. И., Малоземова И. И. Здоровьесбережение интеллектуально одаренных старших школьников средствами физической культуры: Монография / УрО РАО; УрГПУ. – Екатеринбург, 2003. – 255 с.

15. Малоземов О. Ю. Социально-психолого-педагогические проблемы оздоровления учащихся средствами физической культуры // Вестн. УГТУ-УПИ. Современные проблемы развития физической культуры и спорта: Сб. науч. ст. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2004. – № 21(51). Вып. 4. – С. 209–220.

16. Обухова Л. Ф., Чурбанова С. М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 80 с.

17. Овчаров В. П. Здоровье: аксиологический, медико-социальный и экологический анализ: Учеб. пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовск. пед. ин-та, 2002. – 799 с.

18. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.: КСП+; СПб.: ЮВЕНТА, 1998. – 345 с.

19. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

20. Старшинов Н. И. Педагогические взгляды Н. И. Лобачевского на проблемы воспитания студентов // Пед. образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 55–60.

21. Столяров В. И., Быховская И. М., Лубышева Л. И. Концепция физической культуры и физического воспитания (инновационный подход) // Теор. и практ. физ. культуры. – 1998. – № 5. – С. 11–15.

22. Lakin M. Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training. – N. Y.: Mc Graw-Hill, 1972.

УДК 800:82. 085
ББК 81. 2–5

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

О. М. Осиянова

Ключевые слова: гуманитарное измерение; контрольно-оценочные средства; культура достоинства; лингвистическое образование; личностные приобретения; субъектный опыт.

Резюме: В статье, посвященной исследованию лингвистического образования в контексте культуры, рассматриваются проблемы становления культуры иноязычного речевого общения, а также поиска надежного инструментария оценивания личностных приобретений учащихся. Автор предлагает использовать «гуманитарное измерение», позволяющее увидеть конкретные свойства личности, компетенции, являющиеся показателем развития интеллектуальной, эмоциональной, духовно-нравственной и других сфер сознания обучаемого, воспитание которых возможно только в условиях специально организованного обучения.

Реформы образования конца XX и начала XXI в. ориентируются на «свободное развитие человека», творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов. Целью образования становятся не просто *знания* и *умения*, но определенные *качества* личности, формирование ключевых компетенций, которые должны «вооружить» молодежь для дальнейшей жизни в обществе.

Базовые компетенции, представляющие европейский стандарт личности, подчеркивают значимость лингвистического образования, т. е. образования в области современных (родных и неродных) языков и культур, обеспечивающего не только умение грамотно писать, но и правильно и ясно говорить, владеть разными стилями, речевыми приемами, несколькими иностранными языками.

Лингвистическое образование сегодня объединяет такие, казалось бы, несовместимые черты, как консервативность и современность. С одной стороны, оно содержит необходимый и не зависящий от конкретных профессий культурный фон, включает в себя обязательный в современном обществе «культурный минимум», с другой стороны, обеспечивает доступ к престижным и творческим профессиям, уже существующим и только появляющимся: преподаватель, редактор, переводчик, консультант по речевому имиджу, менеджер по рекламе и связям с общественностью, спичрайтер, специалист по компьютерной лингвистике и др.

Интернационализация всех сфер жизни современного общества, вхождение его в мировое поликультурное пространство акцентируют важность владения иностранными языками. Результатом образовательной деятельности по изучению иностранного языка должна стать активная и свободная жизнеспособная

личность, являющаяся реальным субъектом своего собственного развития, личность, способная и готовая к иноязычному общению на межкультурном уровне.

Лингвистическое образование характеризует индивидуальную культуру человека, обладающего языковой способностью, коммуникативной потребностью и компетентностью, языковым сознанием и речевым поведением. Стержневым инструментом формирования личности в лингвистическом образовании является речевая деятельность, в том числе иноязычная. Оно предполагает речевую деятельность как самостоятельную деятельность, представляющую активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой процесс передачи и приема информации, т. е. продукции и рецепции, проявляющихся в овладении говорением, слушанием, чтением, письмом, думаньем на другом языке. От того, насколько у человека сформированы навыки владения этими видами речевой деятельности, зависят эффективность и успешность речевого общения. Кроме того, степень сформированности навыков речевой деятельности и общения служит показателем общей культуры человека.

Наше исследование основано на понимании лингвистического образования как процесса, системы, культуры речевой деятельности и общения на любом языке.

Лингвистическое образование – это самостоятельный *процесс*, деятельность, в том числе речевая, источником которой является коммуникативно-познавательная потребность, которая может включаться или соединяться с другими потребностями, например потребностью самовыражения. Лингвистическое образование как процесс обеспечивает «единство познания и общения» (Л. С. Выготский) и таким образом характеризует способность личности к речевому поступку, к возможности становления социальной позиции человека.

Лингвистическое образование – сложная, взаимосвязанная в основных своих элементах, саморазвивающаяся *система*, взаимодействующая с окружающей средой (экономической, социальной, культурной; общественно-политическими институтами, международными организациями, населением; техно- и инфосферой и т. п.). Целью функционирования этой многосторонней системы учреждений и мероприятий является формирование языковой личности, что весьма существенно для педагогической теории лингвистического образования.

Лингвистическое образование, представляющее собой коммуникативную образовательную деятельность при овладении иностранным языком, может рассматриваться как система, включающая следующие компоненты: *организационно-мотивационный*, *содержательно-процессуальный*, *критериально-результативный*.

Организационно-мотивационный компонент формируется в условиях направленности изучения языкового и речевого материала на речевую деятельность и общение с изучающими и носителями языка; побуждения к активному общению обучаемых с преподавателем и друг с другом; организации научно-исследовательской поисковой работы на материале родного или иностранного языка, в том числе по проблемам профессиональной деятельности.

Содержательно-процессуальный компонент предполагает, что лингвистическое образование целенаправленно; его целью является развитие способностей и духовных сил человека, воспитание его как ответственной и социально значимой личности; его содержание в процессе изучения иностранного языка строится на фактах инокультуры в диалоге с родной культурой учащегося и включает язык как неотъемлемый компонент этой культуры; процесс коммуникативного иноязычного образования строится как модель общения, где возникают как вербальные, так и невербальные взаимодействия и взаимоотношения.

Критериально-результативный компонент предполагает определение уровня сформированности всех видов речевой деятельности и культуры речевого общения, оценку соответствия использованных методов, приемов и форм обучения для достижения желаемого результата, раскрытие противоречий, нуждающихся в поиске новых решений.

Таким образом, характеристика лингвистического образования как процесса и системы, как коммуникативной образовательной деятельности, состоящей из трех компонентов, обращает исследователя к педагогической синергетике как процессу взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем, приводящих к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала этих саморазвивающихся подсистем и обеспечивающих их переход от развития к саморазвитию. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия на него общественных институтов воспитания. Таким образом, процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, как, например, в биологии.

Педагогика как система научного знания о воспитании, обучении, образовании (в том числе лингвистическом образовании) является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Определяя лингвистическое образование как *индивидуальную* культуру личности, полученную в процессе обучения и воспитания и побуждающую к самовоспитанию и саморазвитию, мы не можем не согласиться, что обучение и воспитание, будучи сложно организованными системами, не могут навязывать пути развития личности, но отказ от управления чреват затяжным блужданием личности в поисках своего пути. Следовательно, в лингвистическом образовании личности важно понять, *как* способствовать собственным тенденциям ее развития, *как* вывести ее на этот путь. И тогда проблема управляемого развития становится проблемой самоуправляемого развития, что чрезвычайно важно для образования.

Подход к личностно ориентированному управлению познавательной деятельностью учащихся основан на синергетике, которая по определению есть «дверь, открытая в природную или человеческую реальность, от которой следует

ждать ответа» [4]. Использование синергетических принципов в педагогической практике мы считаем важным в процессе определения целей лингвистического образования, исключающих догматизм и линейность мышления, признающих субъектность обучаемого, преобладание его собственных интересов в том, что он познает.

Лингвистическое образование как *результат* образования выполняет образовательную и социальную функцию иноязычной речевой деятельности, предполагающей процессы обмена идеями, информацией, смыслами, коммуникативным поведением языковой личности, владеющей одним или более языками.

Нельзя не согласиться с Б. С. Гершунским, определяющим три уровня результата образования: индивидуально-личностный, общественно-государственный и общецивилизационный [2].

На индивидуально-личностном уровне речь идет о нравственном и гражданском развитии личности, которая характеризуется индивидуальной духовной, культурной зрелостью и способностью к самосовершенствованию и творчеству. Гражданская зрелость формирует обучаемого как субъекта истории, гражданина своей страны, планеты, человека своего времени, свободного и ответственного. Индивидуально-личностная зрелость, обеспеченная лингвистическим образованием, делает растущего человека субъектом собственной жизни, формируя такие свойства характера, как адаптивность, самостоятельность, жизнетворчество, что совершенно необходимо для успешного пребывания в поликультурной среде расширяющегося социума.

На общественно-государственном и общецивилизационном уровнях лингвистическое образование предполагает овладение обучающимися не только вербальным кодом неродного (иностранного) языка и умением его использовать в общении, но и формирование (на определенном уровне) в его сознании «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума. В этом случае возможна реализация высшей общественной ценности лингвистического образования, связанной с обеспечением ментальной совместимости различных социумов, движения цивилизации к все большей целостности и единству. Отсюда важнейшей задачей лингвистического образования становится поиск оптимальных способов включения обучаемых в культуру своей страны и страны изучаемого языка, затрагивающих все стороны личности и побуждающих к саморазвитию.

Лингвистическое образование как *культура* характеризуется системой представлений о той или иной сфере окружающей жизни и теоретических знаний. Процесс приобщения к иной культуре осуществляется путем усвоения норм и ценностей, которые приняты во всех высших формах культуры.

Взгляд на язык как на феномен культуры и в то же время как на средство познания культуры своего народа при изучении родного языка и вхождение в культуру народа-носителя изучаемого неродного языка вносит существенные коррективы в проблему формирования обучаемого как языковой личности. Коммуникативная направленность обучения языку – обучение вербальному поведе-

нию, общению на иностранном языке – актуализирует данную проблему. Вербальное общение является необходимым условием существования и развития культуры, оно обеспечивает единство культурных процессов в рамках данной общности – создание, хранение и передачу культурных ценностей. Таким образом, вербальная деятельность оказывается тем звеном, в котором пересекаются, взаимодействуют язык как система элементов разных уровней и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которой он является.

Стремясь к определенному прагматическому эффекту лингвистического образования, нельзя забывать, что он возможен только при наличии (и в достаточной степени развитой) культуры речевого общения. Культура речевого общения связана с индивидуально мотивированным и стимулированным отношением отдельной личности к собственному образованию вообще и языковому в частности, к его уровню и качеству. Под культурой речевого общения понимается высокоразвитое умение осуществлять коммуникацию в соответствии с исторически сложившимися в данном коллективе нормами, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата, а также умение использовать лингвистические средства и способы реализации общения с целью достижения наибольшего запланированного прагматического результата [7, с. 7].

Проблема обучения культуре речевого общения признается многими ведущими специалистами отечественной лингводидактики (Н. И. Формановская, М. О. Фаенова, К. Н. Хитрик и др.). Они определяют культуру речевого общения как сложное, многокомпонентное, многоуровневое явление, обеспечивающее лингвистическую, коммуникативную, дискурсивную и риторическую компетенции в иноязычном образовании.

По нашему мнению, культура речевого общения, являясь показателем уровня сознания человека, определяет его способность быть социально мобильным и свободно ориентироваться в открытом информационном пространстве. Культура речевого иноязычного общения делает обучаемого субъектом межкультурной коммуникации, готовым к диалогу и одновременно к толерантности по отношению к другим языкам и культурам. Она аккумулирует наиболее ценные компоненты культуры, способствует адаптации личности и создает благоприятный контекст для ее активной жизнедеятельности и творчества. Побуждая обучаемого к совершенствованию своего лингвокультурного опыта на протяжении всей жизни, культура речевого общения разрушает иллюзию самодостаточности личности, формирует сознание собственной ответственности за результаты этого процесса, а потому побуждает к поиску новых форм выражения, имеющих свои национально-культурные признаки в условиях самобытности собственной культуры. В этом и состоит необходимый переход «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов).

Культура речевого общения, таким образом, является личностной характеристикой, и возникает педагогическая проблема определения критериев уровня достижений в этой области.

Как известно, в педагогической науке и практике существует два основных подхода к проблеме достижений обучаемых. Центром внимания педагога в первом, традиционном подходе является, главным образом, учебная деятельность. Достижения учащихся трактуются как возрастание объема знаний, умений и навыков, уровень которых определяется при помощи балльной оценки. Второй подход исходит из признания необходимости учета динамики личностного развития учащихся. Показателями их достижений в данном случае являются *личностные приобретения*, индивидуальные продвижения в образовательном процессе, формирование личностных новообразований.

Сегодня, в условиях перехода к личностно ориентированной модели в лингвистическом образовании, на первый план выступает ориентация на возможности и потребности самой личности в социокультурной адаптации и развитии. Следовательно, с особой остротой здесь встает вопрос о необходимости отслеживания индивидуального продвижения в процессе освоения знаний, умений, навыков, развития личностных новообразований, разработки адекватных способов их оценивания. Причем диагностика достижений учащихся в этом случае предполагает использование наряду с педагогическим психологического аспекта, детализирующего процессную сторону достижений и демонстрирующего личное продвижение каждого обучаемого.

В настоящее время в психолого-педагогической науке развивается новый подход к измерению, а именно «гуманитарное измерение», представляющее преобразование субъективной картины окружающего мира (или ее части). Гуманитарное измерение представляет собой процедуру объективизации опыта субъекта, и как новый подход возникло в связи с необходимостью постоянно держать в поле зрения «человеческое измерение». «Человеческое измерение» позволяет личности четко представлять свои профессиональные возможности и ограничения, находить интеллектуальные и психологические ресурсы для выработки решений – все это предполагает уже своего рода «метаквалификацию»: способность компенсировать профессиональные недостатки, формировать новые навыки и умения, самостоятельно прибавлять в квалификации.

Становлению индивидуального опыта учащегося в творческой деятельности по овладению культурой речевого общения способствует не абстрактная активность, инициативность и т. п., а конкретные свойства личности, компетенции, являющиеся показателем развития интеллектуальной, эмоциональной, духовно-нравственной и других сфер сознания обучаемого, воспитание которых возможно только в условиях специально организуемого процесса обучения.

Традиционно в структуре личностных достижений выделяют 4 основных компонента: академическую успеваемость; творческую познавательную активность; фонд коммуникативных умений; личностные социальные достижения, которые могут стать, на наш взгляд, гуманитарными измерениями, отражающими процесс объективизации субъективного опыта конкретной личности в овладении ею культурой речевого общения.

Рассмотрим гуманитарные измерения как факторы развития личностных достижений в речевом общении на родном и на иностранном языках. По нашему мнению они могут быть представлены следующими компонентами: мотивационно-ценностным; когнитивным (гносеологическим); коммуникативным; операционно-деятельностным.

Гуманитарные измерения лингвистического образования, таким образом, позволяют определить динамику личностных достижений по тому, что и как эта личность «знает, что и как она ценит, что и как она созидает; с кем и как она общается...» и т. п. [3], т. е. ее субъективный опыт.

Выделенные нами компоненты гуманитарных измерений взаимосвязаны. Но, несмотря на взаимосвязанность, каждый компонент характеризуется определенными психолого-педагогическими параметрами, которые в свою очередь раскрываются через ряд качественных показателей (характеристик). По мере их проявления можно судить о степени выраженности, динамике того или иного параметра. Качественные показатели отражают тот опыт, который обретает субъект в ходе образовательной деятельности по овладению родным/иностранным языком и его культурой. Отсюда следует, что в качественных показателях должны присутствовать не только традиционные, фиксированные в форме результатов знания, умения, навыки, составляющие опыт познавательной деятельности, но и опыт творческой деятельности, а также опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций, отношений к общим интеллектуальным ценностям.

Итак, культура речевого общения обучаемого как результат лингвистического образования может быть измерена следующими параметрами.

Мотивационно-ценностный компонент:

- наличием непосредственного интереса/безразличия к предмету в целом;
- наличием/отсутствием потребности в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;
- наличием/отсутствием потребности в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности;
- обретением/необретением в процессе изучения родного/иностранного языка системы ценностных ориентаций личности в нравственной, политической, эстетической и др. сферах, ее идеалов, жизненных целей, убеждений и принципов;
- наличием/отсутствием потребности и способности личности к самопознанию, самосовершенствованию, самореализации в процессе овладения родным/иностранным языком;
- наличием/отсутствием потребности идентифицировать себя с собственной культурой/культурой страны изучаемого языка;
- развитием/неразвитием гражданских качеств личности в осуществлении своих прав и обязанностей, чувства социальной ответственности и причастности к проявлениям человеческой и национальной культуры.

Когнитивный (*гносеологический*) *компонент*:

• наличием/отсутствием необходимого объема лингвистических знаний;

• наличием/отсутствием знаний о природном, социальном мире и самом себе;

• сформированностью/несформированностью умений идентифицировать себя с собственной культурой и культурой страны изучаемого языка.

Коммуникативный компонент:

• способностью/неспособностью участвовать непосредственно или опосредованно в межкультурном (иноязычном) диалоге, а именно:

• наличием/отсутствием психологической готовности к общению с людьми других взглядов; способности и готовности критически относиться к развитию общения, занимать позицию в дискуссиях, проявляя толерантность;

• адаптацией/неадаптацией человека к новой непривычной образовательной среде;

• усвоением/неусвоением национальных и локальных традиций культуры страны изучаемого языка и др.

Операционно-деятельностный компонент:

• наличием/отсутствием языковых и речевых умений и навыков, способности к продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности;

• наличием/отсутствием способности обобщать, анализировать, сравнивать при интерпретации фактов родной/иноязычной культуры;

• умением/неумением исполнять роль минимального языкового посредника между носителями и неносителями иностранного языка;

• сформированностью/несформированностью умений адекватно представлять себя и свою страну как в своей, так и в другой языковой среде;

• наличием эмоционального комфорта/дискомфорта при предъявлении обучаемому нового для него нестандартного задания или вида работы;

• наличием/отсутствием «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

• способностью/неспособностью и готовностью/неготовностью использовать новые технологии усвоения информации, проявлять стойкость перед трудностями и др.

Учитывая, что сегодня на первый план выдвигается человек, способный нести ответственность за свои поступки, человек, который может коммуницировать в многополюсной культуре, который будет сам себя в определенном смысле строить, особым педагогическим параметром в контексте нашего исследования можно считать культуру межсубъектного общения. Существенным показателем, раскрывающим его содержание, является уровень рефлексии, т. е. степень осознания личностью своих действий, самого себя, своего я. Обретение личностного смысла в познании означает не только усвоение определенных знаний, умений, навыков и не только освоение способов деятельности, в том числе и творческой, но и приобщение к культуре. Именно культура мыш-

ления составляет основу духовности, нравственности, обеспечивая реализацию ценностного потенциала личности, пронизывает все бытие человека, становясь неиссякаемой, двигательной могучей силой. Однако и освоение культуры мышления предполагает наличие у человека определенного личностного потенциала, который может быть развит только организованными усилиями всех субъектов образовательного процесса.

Предложенные параметры гуманитарных измерений развития культуры речевого общения в лингвистическом образовании не могут претендовать на завершенность. Проблема находится в стадии разработки. Учитывая специфику лингвистического образования, можно выявить более частные параметры гуманитарных измерений развития культуры речевого общения, составляющих содержание выделенных компонентов.

Дальнейший путь решения рассматриваемой проблемы видится и в разработке диагностики контрольно-оценочных средств, чтобы гуманитарные измерения обрели показатели и способствовали целенаправленному созданию конкретных педагогических условий, способных обеспечить ценностную гуманистическую основу лингвистического образования, актуальность, теоретическая и практическая значимость которой неоспорима.

Литература

1. Божович Е. Д. Нетрадиционные способы оценки знаний школьников. – М.: Новая школа, 1995. – 96 с.

2. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998. – 432 с.

3. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974. – 328 с.

4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

5. Ксенофонтова А. Н. Теоретические основы речевой деятельности школьников: Монография. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 200 с.

6. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58–62.

7. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теор. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 144 с.

8. Хитрик К. Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2001. – 35 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37; 378 Т48
ББК 74.202.4; 74.04 (2) Я7

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН – ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Е. В. Ткаченко,
Н. Н. Манько,
В. Э. Штейнберг

Ключевые слова: антропологические основания; дидактическая моделирующая среда; дидактический дизайн; дизайн-образование; инструментальная дидактика.

Резюме: В статье исследуются проблемы дидактического дизайна как новой технологии педагогического проектирования, представляющей собой перспективное междисциплинарное направление педагогики и дизайн-образования. Дидактический дизайн предназначен для создания дидактической моделирующей среды, поддерживающей наиболее важные и трудоемкие учебные познавательные действия, и реализуется на основе антропологических принципов многомерности и инструментальности.

Дизайн – проектная деятельность, направленная на формирование предметной среды с определенными функциональными и эстетическими качествами. Деятельность такого рода получает значительное распространение и предполагает особое качество образованности, наличие междисциплинарного, интегрирующего мышления, позволяющего успешно решать задачи развития промышленной, природной, человековедческой, эстетической и иной культуры [5]. Основные направления дизайна в настоящее время – это промышленный, архитектурный, ландшафтный, текстильный и другие виды дизайна (рис. 1).

Благодаря результатам, полученным в Уральском отделении РАО в области дизайн-образования [5] и инструментальной дидактики [6], возникают предпосылки формирования важного научного направления – дидактического дизайна. Его объекты, с одной стороны, относятся к социальной сфере (образовательные системы и процессы, дидактические объекты и т. д.), с другой стороны, данные объекты могут включать элементы графического дизайна, дизайна среды и элементов интерьера. Термин «дизайн-дидактический» уже применяется по отношению к тематическому направлению дипломных работ дизайн-образования – это проекты педагогических систем и их компонентов,

например, учебной среды; разработка иллюстративно-графического или текстового обеспечения какой-либо учебной дисциплины; проекты учебного или методического пособия; разработка технологий обучения дизайну [5].

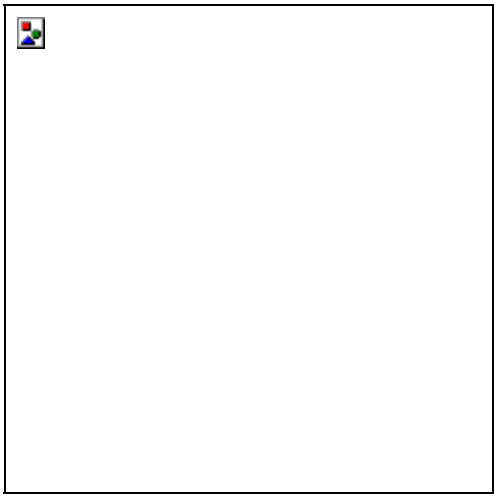

Рис. 1. Направления дизайна

Некоторое время назад дидактический дизайн рассматривался педагогами как метафора, которая, по нашему мнению, постепенно приобретает реальное содержание и предопределяется тем, что проектирование образовательных систем и процессов, включая их дидактическое обеспечение, эволюционирует в процессе перехода от традиционных интуитивно-экспериментальных способов изготовления наглядных дидактических средств к научно обоснованным проектным технологиям подготовительной деятельности педагога. Движущей силой данного процесса является интенсивное развитие науки и производства, которое привело к разрыву между уровнями интеллектуальной деятельности в научно-производственной сфере и образовании. Для преодоления данного разрыва разворачивается поиск новых оснований дидактики и перспективных дидактических средств обучения [4], эффективных дидактических микротехнологий работы учащихся в информационно-когнитивной среде [1].

Проектная культура – это совокупный опыт материальной культуры и совокупный массив знаний, навыков и ценностей, воплощенный в искусстве планирования, изобретения, формообразования и исполнения. Тогда дизайн-образование – это особое качество и тип образованности, в результате которого происходит воспитание проектно-мыслящего человека, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал – духовной культуре, производстве, науке (в том числе и практике), бытовой среде и т. д. [3].

Развивая данное определение, дидактический дизайн можно охарактеризовать как особое качество и тип профессиональной педагогической образованности, присущее проектно-мыслящему педагогу, способному проектировать дидактические объекты, обладающие заданными функциональными, эстетическими и технологичными свойствами.

Функциональные свойства дидактического дизайна диктуются спецификой предметной области и заключаются в специальной организации учебного материала и визуально удобном его представлении, а также программировании и поддержке необходимых учебных действий с ним [6]. Данные функции реализуются, как упоминалось выше, при выполнении дизайн-проектов педагогических систем, учебной среды и образовательного пространства [2], дидактического обеспечения учебной дисциплины, учебных и методических пособий и т. д.

Эстетические свойства дидактического дизайна должны быть направлены на создание психологического комфорта, активизацию эмоционально-образного компонента мышления, контекстного включения культурологических элементов и т. п. Данные свойства должны обеспечиваться специальными содержательными и оформительскими средствами, традиционными и новыми элементами культуры учебных материалов.

Технологические свойства дидактического дизайна направлены на обеспечение воспроизводимости результатов проектирования в процессах обучения, а также реализуемости средствами информационных технологий, т. е. на обеспечение его инновационного характера.

Дидактический дизайн, как и традиционный, использует различные знаковые системы и технику графического оформления, но в то же время опирается на антропологические основания, необходимые для придания природосообразности объектам проектирования. К ним относятся следующие системообразующие факторы:

- формирующийся новый механизм отражения знаний (условная «третья сигнальная система»), оперирующий схемными и модельными формами представления знаний, применяемыми в новых технологиях обучения;
- психолого-физиологический механизм ориентации человека в материальных и абстрактных пространствах [7], предопределяющий радиально-круговой пространственный характер организации и движения чувственно-образных и вербально-логических форм мышления;
- социокультурные основания схемных и модельных средств (разнообразные и многочисленные знаки и символы народов севера, юга, запада и востока), указывающих на целесообразность применения радиальных и круговых графических элементов для представления познавательных, эстетических и оценочных образов в виде дидактических средств модельного типа [8].

Второе и третье методологические основания дидактического дизайна достаточно полно освещены в наших предыдущих работах [7, 8], третье же основание целесообразно рассмотреть подробнее. Окружающая среда оказывает непосредственное влияние на эволюцию механизмов мышления человека. На

ранних этапах развития человека давление биосреды и необходимость решения задач адаптации к ней привели к формированию первой сигнальной системы, обеспечившей чувственно-образное отражение действительности с помощью компактных образов-«слепков». Давление социальной составляющей среды на этапе становления общественного строя и необходимость решения разнообразных задач социализации (коммуникация, накопление и сохранение информации, образование и т. п.) привели к появлению алфавита и речи, к формированию второй сигнальной системы и механизма вербально-логического отражения действительности, который характеризуется развернутостью, детальностью, линейностью. На современном этапе развития человечества давление информационно-когнитивной составляющей среды на механизмы мышления человека проявляется в форме перегрузок учащихся, проблемы «вербализма» в учебном процессе и т. п. Это свидетельствует о том, что имеющиеся у человека механизмы отражения знаний не справляются с новыми задачами, и тем самым создаются предпосылки прижизненного формирования новой функциональной системы человека – условной «третьей сигнальной системы» как ответной реакции (рис. 2). Эти же факторы предопределили создание схем и моделей.

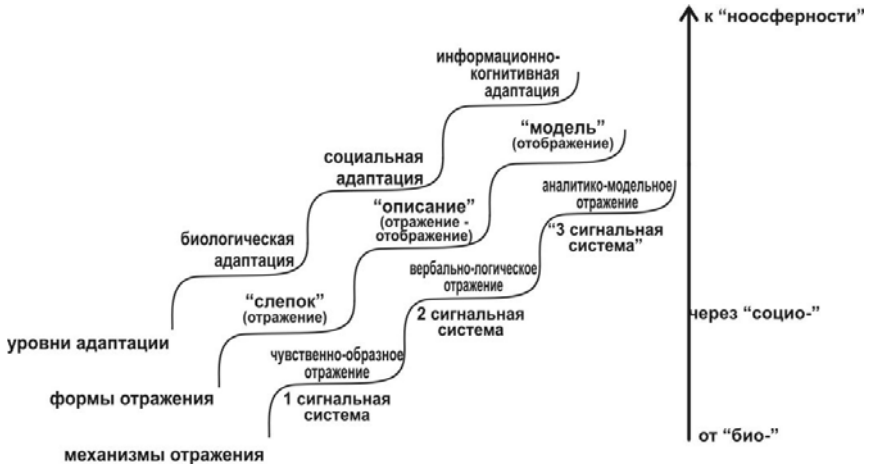

Рис. 2. Эволюция механизмов отражения человека

Современная практика образования и результаты научных исследований в области дидактики свидетельствуют, что данная виртуальная система оперирует такими средствами отображения и представления знаний, которые обладают структурированностью, свернутостью и логической упорядоченностью, т. е. схемами и моделями. Первоначально научные «формульные» схемы и модели математики, физики, химии переносились из науки в образование. Схематизация как способ отображения знаний дополнила материальные и текстовые формы представления учебного материала, так как частично отвечает вышеупомянутым требованиям.

Таким образом, можно сделать вывод, что тенденция схематизации и моделирования вызвана к жизни дополнением чувственно-образной и вербально-логической форм отражения учебного материала аналитико-модельной формой отображения знаний.

Совокупность продуктов дидактического дизайна образует дидактическую среду, поддерживающую учебную деятельность по восприятию, переработке, фиксации и применению знаний. Завершающим (и преобладающим) уровнем мышления и учебной деятельности в адекватной дидактической среде должно быть моделирование, так как модельная форма представления знаний обладает важными свойствами: компактностью, структурированностью и логической упорядоченностью, что необходимо для успешного восприятия, усвоения и применения знаний. В соответствии с тремя инвариантными этапами учебной познавательной деятельности (ознакомительно-предметная, аналитико-речевая и моделирующая) основными компонентами дидактической моделирующей среды соответственно являются логико-образные, логико-смысловые и логико-знаковые модели представления знаний и представления умений.

Кроме данных компонентов дидактическая моделирующая среда может включать различные ориентировочные основы действий алгоритмического или алгоритмоподобного типа; дидактические средства типа трансформер (рис. 3) для преобразования образов, представляющих изучаемые объекты [9]; вспомогательные схемы традиционного типа (дерево, кластер, структурно-логическая схема и т. п.). Дидактический дизайн предполагает использование разнообразных компактных элементов моделей (понятийных, пиктограммных, знаково-символических, символьных и т. п.), а также согласование их при объединении в модели.

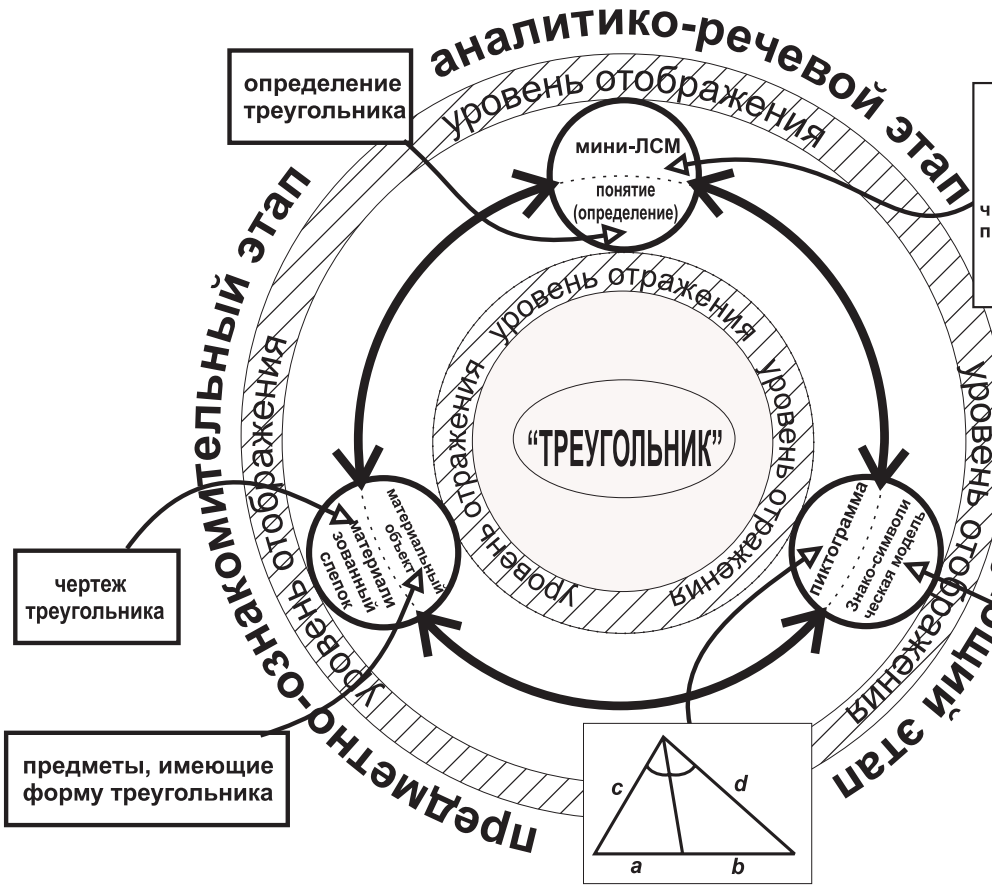

Рис. 3. «Трансформер» – комплексная модель трансформации изучаемого объекта «треугольник»

Связь элементов дидактической моделирующей среды и элементов учебного процесса показана на рис. 4.

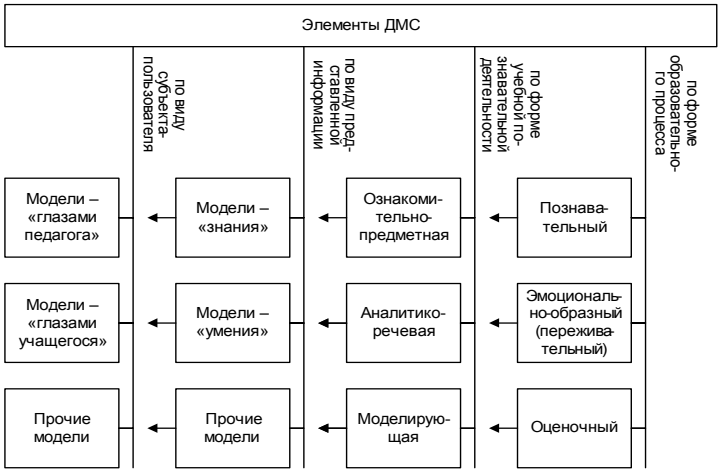

Рис. 4. Элементы дидактической моделирующей среды

Процесс дидактического дизайна (рис. 5) опирается на теоретический базис – антропологические основания дидактических средств моделирующего типа, технологический базис – методику конструирования схем и моделей, и реализационный базис – апробированные учебно-методические разработки педагогов.

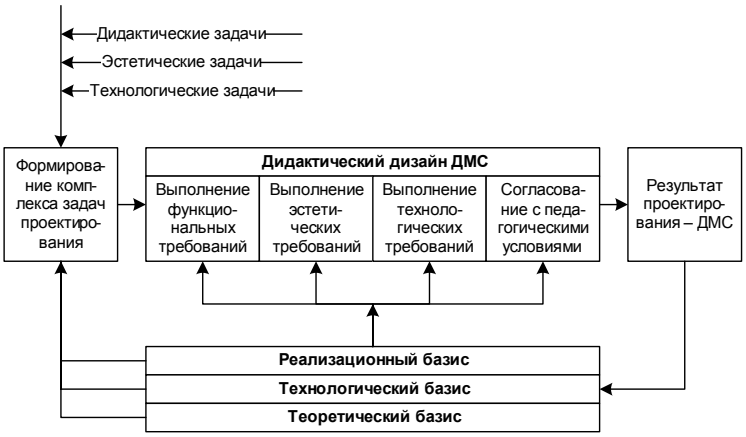

Рис. 5. Структура процесса дидактического дизайна

Совокупность эффективных дидактических средств и методов поддержки учебной деятельности может рассматриваться как важный компонент целостной образовательной среды. Некоторые типы логико-смысловых моделей разработаны, апробированы и представлены в «Энциклопедии образовательных технологий» [4], в настоящее время отрабатываются новые типы моделей: специализированные модели представления знаний и представления умений (рис. 6), модели

«глазами педагога» и модели «глазами учащегося» (рис. 7), дидактические комплексы методиста ДОУ и другие компоненты дидактической моделирующей среды.

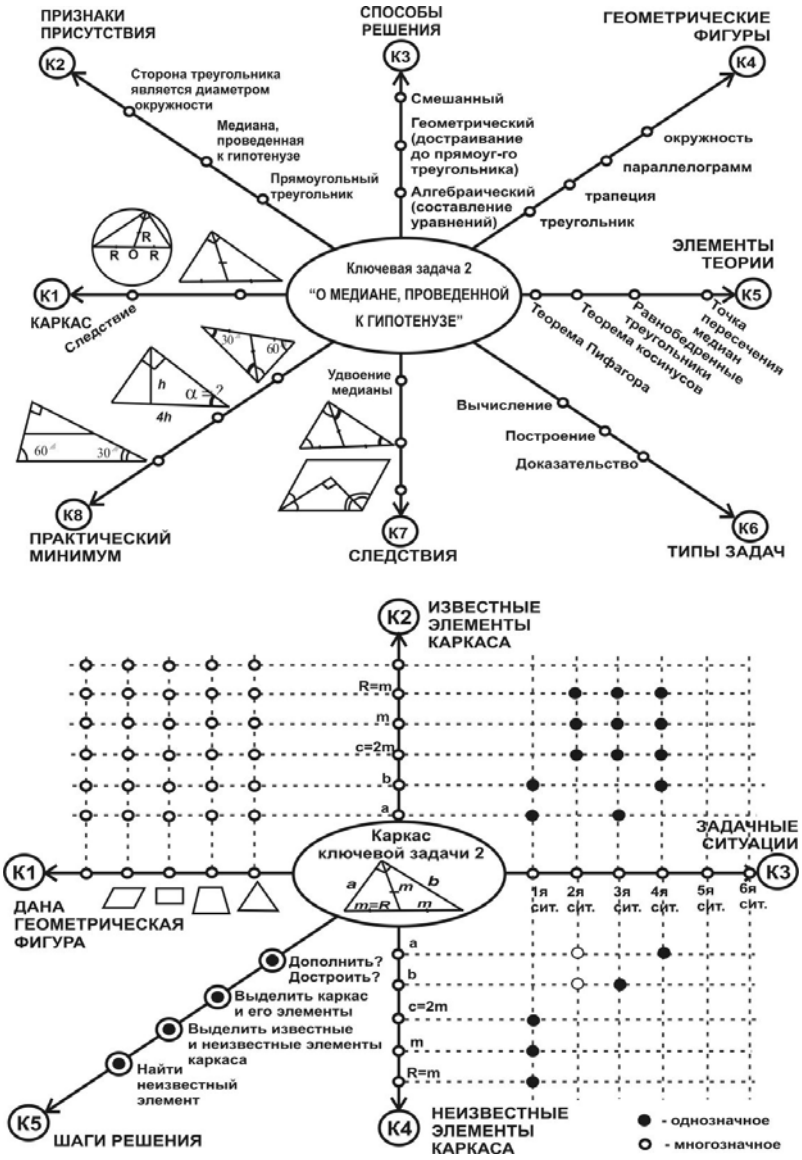

Рис. 6. Комплект моделей «знаний» и «умений» для ключевой задачи по курсу геометрии

Рис. 7. Модель «Микросказка»

Выводы. Дидактический дизайн представляет собой перспективное направление педагогической науки и важный раздел дизайн-образования. Задачи дидактического дизайна включают обеспечение функциональных, эстетических и технологических требований педагогического процесса. Важным объектом проектирования является дидактическая моделирующая среда, поддерживающая наиболее важные и трудоемкие учебные действия. Дидактический дизайн опирается на психофизиологические и социокультурные основания антропологического характера.

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: Владос, 1994. – 336 с.

2. Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства: Размышления психолога. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.

3. Романцев Г. М. Инновации в развитии профессионального образования в Уральском регионе // Образование и наука. – 2000. – № 4 (6). – С. 18–26.

4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

5. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. – Екатеринбург: АКВА-ПРЕСС, 2004. – 240 с.

6. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Методологические основы инструментальной дидактики // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2005. – № 1. – С. 8–23.

7. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Пространственный когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в материальных и абстрактных (смысловых) пространствах // Прикладная психология и логопедия. – 2004. – № 4. – С. 3–9.

8. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Этнокультурные основания современных дидактических инструментов // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2004. – Вып. VIII. – С. 242–247.

9. Ардуванова Ф. Ф., Штейнберг В. Э. Дидактическая модель трансформации представления геометрических объектов // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2005. – № 3. – С. 85–89.

УДК 371.6
ББК 32.965

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

П. Ф. Кубрушко,
С. В. Созинов

Ключевые слова: дистанционное обучение; сетевая технология; организация учебного процесса; структура учебного занятия.

Резюме: В статье рассмотрены особенности организации дистанционного обучения на основе сетевой технологии: роль сетевой технологии на современном этапе развития дистанционного обучения, назначение информационных систем организации и управления дистанционным обучением и структура учебного занятия в условиях дистанционного обучения.

С каждым годом растет популярность дистанционного обучения (ДО) – обучения на расстоянии, когда обучающий и обучаемый разделены пространственно.

В последнее время применение ЭВМ как средства обработки, хранения и передачи информации и появление глобальной сети интернет создало принципиально новую ситуацию, открывающую широкие возможности для развития сравнительно новой, так называемой сетевой технологии ДО. Учебные процедуры и взаимодействие участников процесса ДО осуществляются при данной технологии преимущественно на основе информационно-коммуникационных технологий (возможностей сети интернет).

Сетевая технология ДО является на сегодня одной из самых современных и перспективных. В некоторых источниках она носит название «интернет-обучение» или «*E-learning*» (дословно с английского – «электронное обучение»). Поскольку сетевая технология строится на основе информационных сетей, то она позволяет задействовать весь спектр возможностей информационной сети (сервисов) для передачи учебной информации и обеспечения взаимодействия участников учебного процесса. Среди них электронная почта, аудио- и видеоконференции, электронные конференции (форумы) и чаты (специальные программы для синхронного обмена текстовыми сообщениями).

Данную технологию можно назвать интегрированной, поскольку она как никакая другая позволяет сочетать в себе и другие известные технологии – кейс- и спутниковую технологии. Например, возможен вариант, когда учебная информация передается обучаемым в виде кейса, а обновление информации и контроль знаний осуществляется через интернет (так называемая *Web-CD* технология). Или же подключение через интернет к спутниковому терминалу позволяет сочетать сетевую и спутниковую технологии.

Удельный вес сетевых технологий или интернет-обучения растет с каждым годом. Краткие сравнительные данные приведены в таблице [1].

Сравнительный анализ использования средств ДО

Средства обучения	1999 г.	2004 г.
Компакт-диски	53 %	32 %
Интернет-ресурсы	38 %	63 %
Видеокассеты	7 %	3,4%
Спутниковое телевидение	2 %	1 %

В последнее время сетевая технология технически строится на основе целого ряда специальных программных продуктов, интегрирующих в себе различные возможности интернета: конструкторов учебных курсов или средств разработки учебного контента (содержания), систем управления обучением, систем управления учебным контентом, систем управления обучением и учебным контентом, образовательных порталов.

Системы управления обучением (англ. аббревиатура – *LMS*: *learning management system*) являются ключевым звеном, инструментальной основой современной системы ДО. Различные зарубежные и отечественные авторы и разработчики по-разному называют подобные системы. Так, во французских источниках их называют платформами дистанционного обучения. В российских источниках их называют системами ДО, системами управления учебным процессом, интегрированными средами ДО, интегрированными автоматизированными информационными системами ДО, средами разработки сетевых курсов и т. п. [2]. Нам представляется наиболее правильным называть их информационными системами организации и управления дистанционным обучением (ИСОУ ДО). Приставка «информационная» уточняет, что система

является программным продуктом (обеспечением) и разработана на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

Посредством инструментария ИСОУ ДО преподаватель разрабатывает и наполняет структуру дистанционного курса, а затем и реализует его в этой же системе. На сегодняшний день существует множество ИСОУ ДО как зарубежного, так и российского происхождения, в том числе *IBM Lotus Learning Space*, *WebCT*, *Blackboard*, *Прометей*, *Орокс*, *eLearning*, *Доцент*, *xDLS*, *WebTutor*, *RedClass*, *Stratum* и т. д. Существуют и другие, менее известные информационные системы, разрабатываемые самими учебными заведениями. Одной из таких систем является французская ИСОУ ДО *Formagri*, опыт работы с которой в МГАУ им. В. П. Горячкина позволил глубже изучить информационные системы ДО и особенности организации учебного процесса на их основе [4].

Обучение на основе ИСОУ ДО *Formagri* организуется следующим образом: учебный план состоит из учебных курсов, учебные курсы состоят из учебных модулей (разделов, тем и т. п.), которые в свою очередь представлены набором учебных занятий. Учебное занятие в условиях учебного процесса на основе ИСОУ ДО *Formagri* отличается по своей сущности от занятия, принятого в традиционной лекционно-семинарской системе организации обучения в вузе.

Традиционной системе присущи исторически сложившиеся формы организации обучения с устоявшимися характеристиками (наличие конкретного места и времени проведения занятия, количество обучаемых в группе), по которым определяются (классифицируются) учебные занятия – лекция, семинар, ЛПЗ и т. д. В свою очередь любое занятие может быть представлено как совокупность целостных последовательных структурных составляющих (компонентов, элементов, этапов). Например, теоретическое занятие типа комбинированный урок состоит из организационного момента, работы над ранее пройденным учебным материалом, изучения нового учебного материала, закрепления пройденного учебного материала и задания на дом.

В новых условиях (в условиях ДО) эти характеристики времени, места и количества участников не определяют ту или иную форму организации занятий (уроков). Понятие формы организации обучения в ДО теряет свое традиционное толкование. Теряется смысл выделения и классификации форм организации обучения по вышеназванным признакам, поскольку в ДО это всегда индивидуальное обучение без строго ограниченных временных и других организационных рамок учебного занятия. Определяющим становится характер индивидуального учебного задания (теоретическое, практическое, контрольное). ДО подразумевает самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучаемых под (опосредованным) контролем преподавателя и, следовательно, высокий уровень самоорганизации и самоконтроля обучающихся. Исходя из этого меняются функции преподавателя: из источника знаний он становится скорее координатором и наставником, а функцию обучения реализуют по большей части средства ДО. Все это обусловливает организацию обучения на основе иной системы – индивидуальной.

Индивидуальная система организации обучения подразумевает следующий общий алгоритм обучения: выдача задания и указаний по его выполнению, выполнение задания и контроль (оценка) выполнения задания. В теории структуры урока эти этапы называются также *целостными последовательными элементами урока* [3].

Функционально эти этапы (элементы) несут следующую нагрузку.

Выдача задания и указаний. На данном этапе осуществляется выдача обучающимся задания и пояснений по его выполнению и организации самостоятельной учебной деятельности и т. п. Таким образом, основная функция данного этапа – организация деятельности обучаемых, а сам этап (элемент) можно назвать *организационным.*

Выполнение задания. На данном этапе обучаемые самостоятельно в индивидуальном порядке (или иногда в составе минигруппы) выполняют задание. Таким образом, основная функция этого этапа – обеспечение деятельности обучаемых (средству ДО или преподавателю необходимо «занять» обучаемых через соответствующее содержание задания), а сам этап (элемент) можно назвать *содержательно-деятельностным.*

Контроль и оценивание выполнения задания. На данном этапе осуществляется контроль и оценивание выполнения задания обучающимися. Таким образом, основная функция данного этапа – контрольно-оценочная, а сам этап можно назвать *контрольно-оценочным.*

Исходя из вышеизложенного, в ИСОУ ДО *Formagri*, *дистанционное учебное занятие* можно определить как *структурную составляющую* (*единицу*) *процесса ДО*, которая в свою очередь включает в себя следующие *целостные последовательные элементы* (*этапы*): *организационный*, *содержательно-деятельностный* и *контрольно-оценочный* (рис. 1).

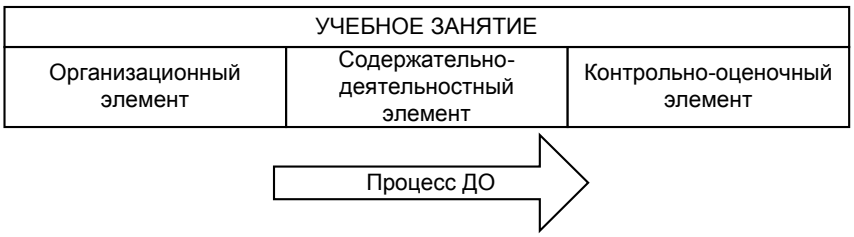

Рис. 1. Структура учебного занятия в ИСОУ ДО Formagri (функциональный аспект)

Процессуально элементы дистанционного учебного занятия содержат в себе (рис. 2):

- получение обучающимися указаний по выполнению учебного задания;
- самостоятельное индивидуальное или групповое выполнение учебного задания;

• контроль и оценивание (самоконтроль, самооценка, контроль и оценка со стороны средства ДО или ИСОУ ДО, контроль и оценка преподавателем) выполнения учебного задания.

Рис. 2. Структура занятия в ИСОУ ДО Formagri (процессуальный аспект)

Технологически элементы дистанционного учебного занятия могут быть представлены следующим образом (рис. 3).

Рис. 3. Структура занятия в ИСОУ ДО Formagri (технологический аспект)

Организационный элемент учебного занятия представляется краткими *указаниями* по его выполнению. В указаниях, как правило, формулируется само учебное задание (что обучающийся должен сделать) и краткие рекомендации по его выполнению.

Содержательно-деятельностный элемент учебного занятия может быть представлен *учебным ресурсом* на любом носителе: печатном (книга, журнал, методичка и т. д.), магнитном (видео- и аудиокассета) или электронном (учебный ресурс в библиотеке ресурсов *Formagri*, на другом сервере, на *CD*, *DVD* и т. д.). В качестве содержательного элемента занятия возможно использование встроенных в систему средств коммуникации (например, обсуждение какого-либо вопроса в форуме или чате), а также проведение традиционного аудиторного занятия в стенах учебного заведения: проблемного семинара, экскурсии, консультация и т. п. Последний вариант содержательно-деятельностного элемента характерен для смешанного обучения, когда часть учебной программы осваивается традиционно. При этом ИСОУ ДО преимуще-

ственно выполняет функции персонального «органайзера» обучающегося: расписание занятий, доска объявлений и т. д.

Контрольно-оценочный элемент представляется соответствующими *способами контроля и оценивания* выполнения учебного задания. Контроль и оценивание могут осуществляется либо самим обучающимся (самоконтроль, самооценка), либо автоматически (средством ДО или ИСОУ ДО), либо преподавателем. Для организации данных видов контроля и оценивания в *Formagri* предусмотрен соответствующий инструментарий.

В общем случае само *учебное задание* соответствует той или иной *учебной цели* (*задаче*) модуля (раздела, темы). Что касается объема задания, то на данном этапе разработанности проблемы можно лишь дать некоторые рекомендации. Можно провести аналогию с традиционным обучением и представить его как одну из задач, решаемых в ходе традиционного учебного занятия в лекционно-семинарской системе организации обучения (например, вопрос лекции, раздел семинара, этап ЛПЗ и т. п.).

Таким образом, применительно к ДО не могут быть использованы традиционные определения форм организации обучения (лекция, семинар, ЛПЗ и т. д.), так как они теряют свой первоначальный дидактический смысл.

В ДО на основе сетевой технологии применяется индивидуальная система организации обучения. В таком случае определяющими характеристиками учебного процесса становятся особенности индивидуальных учебных заданий (теоретических, практических, контрольных). На основе учебных заданий разрабатываются дистанционные учебные занятия. Структура дистанционного учебного занятия включает в себя следующие целостные последовательные элементы: организационный, содержательно-деятельностный и контрольно-оценочный.

Эти особенности, хотя и представлены на примере ИСОУ ДО *Formagri*, являются общими для организации учебного процесса в других, подобных *Formagri*, информационных системах.

Литература

1. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. А. Н. Ковшова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.

2. Созинов С. В. Терминология технологий дистанционного обучения // Теория и методика профессионального образования: Науч. журн. / Под ред. П. Ф. Кубрушко. – М.: ФГОУ ВПО МГАУ, 2004. – Вып. 2 (7). – С. 84–87.

3. Силайчев П. А. Детерминанты технологической системы специальной подготовки (на примере инженерно-педагогического образования). – М.: Педагогика-Пресс, 2002. – 344 с.

4. Режим доступа: http://www.ef-russian.msau.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.398:630
ББК Ч 484 (2) 78

ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МНОГОМЕРНОСТИ

Е. М. Дорожкин

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; моделирование образовательного процесса; социально-педагогическая многомерность.

Резюме: В статье рассматриваются проблемы совершенствования дополнительного профессионального образования специалистов лесного комплекса путем моделирования образовательного процесса на основе социально-педагогической многомерности.

Моделирование процесса дополнительного профессионального образования (ДПО) в условиях Уральского института повышения квалификации и переподготовки кадров лесного комплекса рассматривалось с точки зрения общих принципов моделирования в целом и педагогического моделирования в частности.

Моделирование является важным элементом в процессах выдвижения и проверки гипотез, так как на моделях можно представить связи, лежащие в основе той или иной группы наблюдаемых явлений. Здесь проявляется важная эвристическая роль моделирования, которое способно подсказывать новые идеи, вести к открытию неизвестных явлений и закономерностей. Моделирование служит средством построения теории некоторой области на аналогии с другой областью, для которой теория была разработана ранее, а также позволяет объединять теории, обобщать их, распространяя на новые явления. Кроме того, связанная обычно с моделированием возможность дать объяснение явлениям в наглядной форме – часто по аналогии с хорошо известными процессами – обусловливает педагогическое значение моделей и моделирования (модель как средство демонстрации при обучении).

В психолого-педагогической литературе отмечаются различные подходы к педагогическому моделированию, на основе которых создаются соответствующие им модели: целевая модель, содержательная или содержательно-целевая модель, процессуальная модель, семиотическая обучающая модель [1; 7; 3].

Моделирование процесса требует осознания сложности самого социально-педагогического явления. Существующая сегодня технократическая парадигма, в которой жестко регламентированы стандарты, все больше будет уступать место гуманистической парадигме с множеством моделей с демократическими, личностно ориентированными направлениями педагогического образования.

Согласуясь с вышеуказанными подходами, нами была разработана структурно-функциональная модель реализации социально-педагогической многомерности в ДПО.

На современном этапе развития России ДПО в его неразрывной, органичной связи с наукой становится мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны и ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, для преодоления опасности отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития. При этом акцент делается на обеспечение такого содержания образования, которое будет способствовать самоопределению личности и реализации ее права на свободный выбор взглядов и убеждений, гарантировать рост национального самосознания.

Профессиональное образование, однако, не всегда обеспечивает выпускников основами фундаментальных знаний по предметам, являющимся важнейшими составляющими стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права, экологии, инновационного менеджмента) [4; 5; 8]. В результате многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни.

Обеспечение социально-педагогической многомерности образования, как свидетельствуют наука и практика, состоит в создании профессиональной школы опережающего развития, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане, т. е. все, кто заинтересован в качественном образовании.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов.

Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями экономики, науки, культуры, здравоохранения, заинтересованных ведомств, общественных организаций и работодателей [2].

Вышеизложенное дает основание для разработки качественно иных подходов к моделированию образования, адаптации его к быстро меняющимся социально-экономическим условиям, аккумулированию новейших достижений теории и практики в системе образования.

Необходимо учесть, что состоятельность теоретических идей в значительной степени обусловлена опорой на идею социально-педагогической многомерности [6].

Многомерность как категория науки является универсальной характеристикой изучаемых объектов и отображающих их моделей. Многомерность первична по отношению к категории «системность» и не тождественна ей, так как последняя является признаком, характеризующим качество отражаемой или порождаемой человеком действительности. Идея многомерности используется различными учеными как выразительная и емкая характеристика различных предметов и явлений: везде, где фигурирует физическое или абстрактное пространство, возникает необходимость ориентации в нем с помощью специальных средств. Многомерность ассоциируется с такими известными понятиями, как *многообразный*, *многоплановый*, *многосложный*, *многорольный*, *многообъемлющий*, *многопараметровый*, *многопредметный*, *многосторонний*, *многостепенный*, *многоуровневый* и т. п., но как характеристика действительности имеет более обобщенный характер.

Осознание и применение понятия «многомерность» можно интерпретировать как особое качество отображения действительности и представление об абстрактном пространстве во внутреннем плане.

Использование особенностей многомерности в педагогических процессах образования позволяет сформулировать концепцию социально-педагогической многомерности ДПО, позволяющую обеспечить обновление смыслов и пространств образования с позиций современной социальной ситуации и адекватно реализовать ее в универсальном способе формирования интегрированного социально-профессионального знания специалиста.

Социально-педагогическая многомерность как базисная основа профессионального образования специалиста лесного комплекса придает новое качество таким педагогическим объектам, как учебный материал и учебный процесс, внешний и внутренний планы познавательной деятельности, мышления.

Профессиональная переподготовка специалистов лесного комплекса и повышение квалификации происходят на основе социально-педагогической многомерности по следующим направлениям: технология лесохозяйственных и лесозаготовительных работ; технология лесопильно-деревообрабатывающих производств; механизация и энергетика лесного комплекса; производство мебели; экономика и право; использование ЭВМ; взрывные работы при заготовке пневого осмола и тушения лесных пожаров; охрана труда и пожарная безопасность. Кроме того, имеется государственный центр по охране труда, где ведется обучение следующим видам профессиональной деятельности: охрана труда, правила эксплуатации и техники безопасности электроустановок по-

требителей; правила эксплуатации и техника безопасности теплопотребляющих установок тепловых сетей; аттестация рабочих мест по условиям труда; безопасная эксплуатация грузоподъемных кранов и др.

Наряду с традиционными направлениями обучения введены новые, необходимые для специалистов современного лесного комплекса: основы государственного и муниципального управления; экология, охрана природы и экологическая безопасность; документоведение и документационное обеспечение управления; и даже, казалось бы, неожиданные, но востребованные сегодня системой лесного комплекса, прежде всего его социальной сферой, предметы – логопедия, педагогика и русский язык (для иностранных граждан).

Целевая установка моделирования процесса достигалась решением основных задач:

- модернизация содержания и форм организации учебного процесса, отвечающих современным педагогическим требованиям;
- создание и реализация программ социально-педагогической поддержки ДПО обучающихся с учетом специфики их возраста;
- совершенствование системы отбора и расстановки преподавательских кадров, постоянное повышение уровня их квалификации как залог высокого качества подготовки выпускников;
- оптимизация экономических ресурсов для обеспечения функционирования института с учетом социального развития России и Свердловской области; развитие системы управления в институте, повышения эффективности его работы.

Обеспечивая опережающее развитие образования, институт закладывает новое качество образовательной и профессиональной подготовки кадров, обеспечивается создание образовательного учреждения, отвечающего новому, современному состоянию экономики, общества. Институт активно ищет пути повышения эффективности образовательного процесса, преподаватели занимаются научно-исследовательской работой, есть аспиранты и соискатели.

Модель реализации социально-педагогической многомерности апробировалась в ходе выполнения Программы развития Уральского института повышения квалификации и переподготовки кадров лесного комплекса, разработанной на основе модульного подхода. Каждый модуль, являясь самостоятельной управленческой единицей, включал цель, задачи, содержание, подчиненные общей цели.

I. Программно-образовательный модуль «СОДЕРЖАНИЕ» (сопряженность учебных планов, вариативных программ, спецкурсов, факультативов).

Основная задача: модернизация содержания ДПО и организации образовательного процесса.

Социально-педагогическая задача: качественное обновление структуры, содержания и программ разноуровневого ДПО, учебных и тематических планов дополнительной профессиональной подготовки и переподготовки, обеспе-

чивающих востребованное опережающее образование и мобильность будущих специалистов.

Основные направления деятельности:

1. Приведение в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и разработка комплексов учебно-программной документации по специальностям: технология лесохозяйственных и лесозаготовительных работ; производство мебели; экология, охрана природы и экологическая безопасность; правоведение; экономика, бухгалтерский учет и контроль; техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта; технология деревообработки; лесное и лесопарковое хозяйство.

2. Формирование специализаций по специальностям с учетом потребностей экономики и социальной сферы.

3. Создание электронного информационного каталога учебных программ и образовательных услуг по категориям слушателей лесного комплекса.

4. Формирование комплексной системы оценки качества профессионального образования и переподготовки и путей реализации ее на практике.

II. Социо-координационный модуль «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО».

Основная задача: формирование образовательного пространства деятельности УИППК.

Социально-педагогическая задача: создание образовательного пространства, учитывающего запросы личности и потребности рынка труда, перспективы развития экономики и социальной сферы.

Основные направления деятельности:

1. Анализ востребованности выпускников на региональном рынке труда, формирование пакета адекватных специалистам лесного комплекса образовательных услуг.

2. Изучение потенциального спроса на специалистов в сфере лесного комплекса.

3. Определение количества и условий приема студентов для обучения на внебюджетной основе.

4. Организация допрофессиональной подготовки абитуриентов.

5. Проведение совещаний (конференций) с работодателями, заключение договоров и контрактов о содержании и формах образовательных услуг УИППК.

6. Организация международной деятельности института: подготовка, переподготовка и повышение квалификации иностранных граждан по направлениям и специальностям, предусмотренным лицензией института; преподавательская и научно-исследовательская работа сотрудников института за пределами РФ по межгосударственным договорам, а также по прямым договорам, заключенным институтом с иностранными гражданами и юридическими лицами; создание с участием международных партнеров структурных подразделений (центров, лабораторий, технических парков и других подразделений).

7. Осуществление экспортирования собственных научно-технических разработок и продукции, оказание маркетинговых и рекламно-коммерческих консультаций, а также импортирование научно-технических разработок и продукций.

8. Формирование информационной базы образовательных услуг, реализуемых УИППК, и разработка способов их продвижения.

III. Организационно-управленческий модуль «УПРАВЛЕНИЕ».

Основная задача: совершенствование системы управления институтом в условиях демократизации образования.

Социально-педагогическая задача: создание системы управления образовательным процессом, обеспечивающей реализацию функций социально-педагогической многомерности ДПО.

Основные направления деятельности:

1. Анализ эффективности действующих на факультетах форм управления и самоуправления.

2. Определение и реализация эффективных форм самоуправления обучающихся.

3. Разработка и реализация способов взаимодействия профсоюзной организации, трудового коллектива и администрации.

4. Создание автоматизированных управленческих комплексов по подразделениям.

IV. Организационно-экономический блок-модуль «МАРКЕТИНГ».

Основная задача: развитие организационно-экономических отношений института.

Социально-педагогическая задача: формирование экономической основы развития института в условиях современной социальной ситуации.

Основные направления деятельности:

1. Приведение в соответствие локальной нормативно-правовой базы УИППК на основе мониторинга действующего законодательства.

2. Прохождение процедур лицензирования, аттестации и аккредитации.

3. Разработка и реализация проекта бюджетного финансирования института.

4. Изучение возможностей привлечения внебюджетных средств финансирования.

5. Разработка системы мер по повышению эффективности деятельности производственных структур (мастерские, лаборатории, спецавтобазы, городской лесхоз, производственные базы деревообработки).

6. Совершенствование качества материально-технической базы, позволяющей осуществлять подготовку специалистов высокого уровня.

V. Профессионально-педагогический модуль «ПРОФИ».

Основная задача: формирование корпоративной культуры сотрудников института.

Социально-педагогическая задача: реализация кадрового обеспечения образовательного процесса в соответствии с современными требованиями к подготовке специалистов.

Основные направления деятельности:

1. Заполнение вакансий профессорско-преподавательского состава на 100%.

2. Организация различных форм повышения квалификации преподавателей по информационным технологиям, стажировок в зарубежных странах: Швеции, Бельгии, Германии, Финляндии.

3. Обеспечение условий для подготовки к аттестации на первую и высшую категорию.

4. Создание условий для научно-методической работы, обучения в аспирантуре или оформления соискательства.

5. Формирование резерва специалистов, способных занимать руководящие должности.

Таким образом, социально-педагогическая многомерность профессионального образования выражается в том, что, с одной стороны, система профессионального образования должна готовить специалистов нужной квалификации в зависимости от спроса рынка труда и с учетом потребностей конкретных секторов, т. е. профессиональных отраслей в определенных территориях, а с другой стороны, система сама должна влиять на рынок труда, облагораживая его и формируя его потребности.

Литература

1. Антонюк Г. А. Социальное проектирование. – Минск: Наука и техника, 1998. – 204 с.

2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. – 415 с.

3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

5. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие / Авт.-сост.: Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2004. – 298 с.

6. Панкова Т. А., Сальцева С. В. Социально-педагогический подход в конструировании школьного образования: Монография. – М.: Логос, 2004. – 240 с.

7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

8. Ткаченко Е. В., Бухарова Г. Д., Контобойцева М. Г. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор диссертационных исследований за 1991–2001 гг.) – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 205 с.

УДК 159.9; 37
ББК 88; 74

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ю. Клепцова

Ключевые слова: образовательный менеджмент; терпимость; толерантность.

Резюме. В статье рассматривается позиция терпимого и толерантного отношения руководителей образовательных учреждений к субъектам педагогической реальности, индивидуально-типические особенности терпимого, толерантного и нетерпимого отношения менеджеров образовательных учреждений, разводятся понятия «терпимость» и «толерантность».

В деятельности современного руководителя наиболее значимы такие качества, как готовность принимать решения и действовать в неопределенных ситуациях, гибкость и креативность, «мягкий» стиль руководства, умение быть толерантным. Современный руководитель хорошо понимает, что успех в деловом мире определяется в равной степени высокими технологиями и человеческими отношениями. Только толерантный руководитель формирует соответствующую своему мировосприятию команду сотрудников. При объединенных усилиях она успешнее сможет транслировать идеи толерантности и терпимости воспитанникам, родителям, общественности. В последние годы актуализировались исследования проблем толерантности, где толерантность выступает, с одной стороны, как некоторая философия, с другой – как отношенческая категория, и в то же время – как культура толерантного сознания [1–10; 13]. В рамках идей толерантного сознания на особом месте стоит система отношений, которые могут быть терпимыми, толерантными и нетерпимыми [4; 5; 9; 13].

Особую актуальность приобретает проблема изучения толерантности и терпимости в образовательной сфере.

Под ***толерантностью*** мы понимаем свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения и т. п. и проявляющееся в понижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержки, самообладания, самоконтроля). Границы выражения – высокомерие, терпеливость как отсутствие или ослабление реагирования, беспомощность.

Терпимость – во многом пересекается с толерантностью, однако для терпимости характерно повышение сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпе-

ния (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы выражения – снисхождение, сотрудничество, уступчивость. Толерантность является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение, похожее на конвенциальную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Терпимое отношение неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не сулящие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость непрагматична по определению и по своей природе.

За пределами терпимости оказываются формы помогающего поведения, в основании которых могут лежать: корыстный расчет, эгоизм, прагматизм, самореклама, практицизм, злонамеренное воздержание и другие мотивы действий, связанные с соображением затрат и пользы от совершаемых поступков, например, альтруистический эгоизм Г. Селье. Подобные мотивы лежат в основе толерантного и нетерпимого поведения. Таким образом, толерантность дает возможность приспособиться к неблагоприятным факторам, т. е. толерантность носит адаптивный характер, например, толерантность к тревоге, другой вере, некоторым личностным проявлениям. Терпимость же, кроме адаптивной, выполняет еще и активную функцию, т. е. дает возможность изменять чужое мнение, поведение другого человека, но без применения средств принуждения и подавления.

Руководителю образовательного учреждения требуется умение быть посредником между разными людьми. Для этого необходимо терпение, понимание, принятие происходящего, мотивации поведения противоположных сторон, умение конструктивно и толерантно взаимодействовать.

С накоплением практического опыта толерантного управления, приобретается уверенность, что в конце концов приводит к бессознательной компетентности, к лидерству руководителя в коллективе.

Толерантный руководитель четко формулирует задачи, ясно понимает свою роль в их решении, способен задействовать внутренние стимулы подчиненных для понуждения их к самостоятельным действиям, предвидеть возможные трудности, предупреждать неудачи и находить наилучшее решение в каждой конкретной ситуации. Мы считаем приоритетным развитие позиции терпимого и толерантного отношения руководителя к субъектам педагогической реальности.

Понятие ***позиция*** в психологической литературе имеет два определения. С одной стороны, под позицией понимается определенное положение человека в системе межличностных отношений, определяемое статусом и социальными ролями. С другой стороны, это отношение человека к какому-либо явлению

или вещи, их оценка, основанная на опыте, нравственных принципах, убеждениях. Данные характеристики тесно взаимосвязаны, но показывают разные стороны структурной организации человека как целого.

В. В. Столин выделяет три уровня организации человека: биологический индивид, социальный индивид, личность. Человек как биологический индивид представляет собой тип нервной системы, биологические потребности, конституцию и т. д. О социальном индивиде судят по его поступкам, обусловленным социальной ролью, статусом. Личность характеризуется ответственностью, умением совершать выбор, видеть смысл своего бытия, строить свой жизненный мир, конструктивно взаимодействовать с окружающими [11].

Таким образом, первое понимание позиции в большей степени характерно для социального индивида, а второе – для личности. На ***уровне социального индивида*** позиция толерантности выступает как внутреннее желание внешне соответствовать нормам толерантного поведения по отношению к себе, коллегам, родителям, подчиненным, общественности, если мы говорим, например, о руководителе образовательного учреждения. Овладение данной позицией толерантности становится возможным только при создании окружающими соответствующих условий, например специально организованного обучения. ***На уровне личности*** позиция толерантности, насыщаясь нравственным содержанием, перерастает в позицию терпимого отношения, где выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок, как результат внутреннего осмысления и усвоения идей ненасильственного взаимодействия как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, другими людьми, природой, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством диалога и полилога, свободного и ответственного выбора.

Наше желание помочь сформировать позицию толерантности и терпимого отношения участников образовательного процесса на уровне личностных образований осуществить крайне сложно, потому как без внутренней смысловой рефлексии происходящего, своей жизни, перипетий трудового пути самим руководителем образовательного учреждения диалога не получится.

Можно разрабатывать и внедрять десятки тренинговых и образовательных программ по толерантности в образовательные учреждения, которые при внутренней пассивности участников не принесут должной результативности. К сожалению, с годами представление о себе и своих человеческих желаниях у педагогов и руководителей образовательных учреждений нередко растворяется в профессиональных требованиях. Внутренняя деятельность и жизнь педагога, руководителя приобретает модальность тотального долженствования: делать и говорить только то, что правильно, исходя из педагогической и управленческой необходимости. Постепенно выполнение профессиональной и управленческой деятельности в условиях строгой регламентации оборачивается для педагога (руководителя) потерей собственной индивидуальности, он превращается в «гла-

шатая» педагогических и управленческих норм, правил и ограничений. Именно поэтому педагоги и руководители образовательных учреждений так внешне отличны в уличной толпе, общественном транспорте. Поведенческие паттерны несут в себе: авторитарно-назидательная позиция, директивный голос, «давящая» манера общения и поведения, обилие в речи словесных оборотов с четкой бинарной оппозицией: «хорошо – плохо», «владеет – не владеет», «можно – нельзя», «правильно – неправильно», «должен», «обязан» и т. д.

Разработанный диагностический комплекс для исследования терпимого, толерантного, нетерпимого отношений управленцев образования включает в себя методику экспертных оценок и опросник для изучения отношений руководителей органов управления образования и образовательных учреждений к непосредственным и опосредованным участникам образовательного процесса (себе, коллегам, подчиненным, вышестоящему руководству, ученикам, родителям, общественности), а также методику выявления способов эмоционального реагирования в педагогических ситуациях взаимодействия с этими субъектами и методику стандартизированного наблюдения внешних проявлений терпимости, толерантности, нетерпимости администраторов образования. Проведенное нами исследование с руководителями образовательных учреждений в разных регионах России показало следующие результаты.

Меньше всего оказалось руководителей с терпимым отношением (9%). Для них в наибольшей степени свойственны гиперсоциальные установки, ярко выраженная готовность помогать, сотрудничать, сопереживать окружающим, гибкость в контактах, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, ассертивность, ориентированность на личностную модель взаимодействия.

Руководители образовательных учреждений с нетерпимым отношением (54%) характеризуются агрессивностью, раздражительностью, несдержанностью, вспыльчивостью, эгоцентризмом, невротичностью, во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса они ориентированы на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия.

Руководители с толерантным отношением (37%) отличаются тем, что частично принимают позиции окружающих. В одних ситуациях они способны проявлять невыдержанность, нетерпение, агрессию, но в то же время в других случаях могут быть терпеливыми, принимающими, эмпатичными, ассертивными. Такие администраторы образования умеренно ориентированы и на учебно-дисциплинарную, и личностную модели взаимодействия.

В зависимости от позиции, преобладающей формы выражения терпимого, толерантного, нетерпимого отношений и на основе функционирования механизмов принятия и терпения наше исследование позволило выявить и проанализировать ***индивидуально-типические особенности проявления терпимого***, ***толерантного и нетерпимого отношения администраторов образования к окружающим*** [5; 6; 8]. Всего было выделено 9 типов руководителей, для которых характерны специфические формы выражения от-

ношений к участникам образовательного процесса, что дало основание каждому из них дать условное обозначение.

Коротко опишем эти типы, используя следующую схему: наименование формы выражения отношений к окружающим; ее условное обозначение; своеобразное кредо и лозунг, которые вполне могут характеризовать представления данного типа отношений; способы его общения с другими участниками образовательного процесса; преобладающая форма отношений и тактика поведения.

Типология терпимого, толерантного и нетерпимого отношения руководителей к субъектам педагогической реальности

Позиции	Терпимое отношение: преобладание механизма принятия	Толерантное отношение: преобладание механизма терпения	Нетерпимое отношение: неразвитость механизмов принятия и терпения
«Сверху»	Снисхождение («Черепаха Тортилла»)	Высокомерие («Сноб»)	Пренебрежение («Диктатор»)
«Рядом»	Сотрудничество («Миролюбец»)	Терпеливость («Стоик»)	Отстраненность («Снежная Королева»)
«Снизу»	Уступчивость («Альтруист»)	Беспомощность («Золушка»)	Импульсивность, стремление изменить, сделать по-своему («Боец»)

1. «Диктатор» – с преобладанием пренебрежения как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности (21%).

Кредо: «Я поставлю вас на место!»

Лозунг: «Вы ответите мне за все!»

Позиция – «сверху»: контролирующий, принуждающий, преследующий «родитель».

Способы общения: запрет, требование, манипулирование, угроза, наказание, оскорбление.

Преобладающая форма отношений: пренебрежительное отношение к объекту, презрение, неприязнь, вплоть до ненависти.

Тактика поведения: диктат.

2. «Снежная Королева» – с преобладанием отстраненности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности (11%).

Кредо: «Оставьте меня в покое!»

Лозунг: «Это вы сами в состоянии сделать!»

Позиция – «рядом, но не вместе»: безучастный, холодный, отстраненный «взрослый».

Способы общения: холодная наблюдательность, раздраженное неприятие, различные виды манипулирования.

Преобладающая форма отношений: отстраненность, безучастность, игнорирование.

Тактика поведения: сосуществование рядом, но не вместе; уход от проблем.

«Боец» – с преобладанием импульсивности как формы выражения нетерпимого отношения к субъектам педагогической реальности (22%).

Кредо: «Я вылеплю из вас человека!»

Лозунг: «Делай, как я!»

Позиция – «снизу»: эмоционально неустойчивый «подросток», стремящийся всем показать, что он «взрослый».

Способы общения: наставление, запрет, требование, наказание, манипулирование.

Преобладающая форма отношений: неприятие с эмоциональным реагированием, стремление изменить поведение человека, скорректировать его личность.

Тактика поведения: диктат.

«Сноб» – с преобладанием высокомерия как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности (21%).

Кредо: «Ох уж эти детки! (недалекие людишки)!»

Лозунг: «И когда только вы вырастите!»

Позиция – «сверху»: позиция надменного, кичливого «родителя».

Способы общения: нотация, морализирование, наставление, разъяснение, назидание.

Преобладающая форма отношений: высокомерие, надменность, кичливость.

«Стоик» – с преобладанием терпеливости как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности (9%).

Кредо: «Все можно пережить! Терпи, сколько выдержишь!»

Лозунг: «Все получится, нужно только немного подождать!»

Позиция – «рядом, но не вместе».

Способы общения: диалог, поддержка, манипулирование.

Преобладающая форма отношений: терпеливость, выдержка, самообладание, самоконтроль.

Тактика поведения: терпеливое, выдержанное (по возможности) сосуществование рядом.

«Золушка» – с преобладанием беспомощности как формы выражения толерантного отношения к субъектам педагогической реальности (7%).

Кредо: «Я готов все вытерпеть, лишь бы вам было хорошо».

Лозунг: «Ну что я могу для тебя сделать?»

Позиция – «снизу»: приспособление.

Способы общения: приноравливание.

Преобладающая форма отношений: беспомощность.

Тактика поведения: невмешательство.

«Черепаха Тортилла» – с преобладанием снисхождения как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности (4%).

Кредо: «Это дети, непонятливые люди, и этим все сказано!»

Лозунг: «У вас все получится со временем!»

Позиция – «сверху»: позиция покровительствующего «родителя».

Способы общения: наставление, нотация, разъяснение, морализирование, убеждение.

Преобладающая форма отношений: снисходительность, покровительственное отношение.

Тактика поведения: опека, забота, умеренный контроль.

«Миролюбец» – с преобладанием сотрудничества как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности (3%).

Кредо: исходить из интересов объекта и перспектив его дальнейшего развития.

Лозунг: «У тебя все получится, в случае необходимости можешь рассчитывать на мою помощь!»

Позиция – «рядом»: позиция друга, помощника, наставника, когда это необходимо.

Способы общения: понимание, помощь, диалог, поддержка.

Преобладающая форма отношений: сотрудничество.

Тактика поведения: сотрудничество, ненавязчивое, естественное создание ситуаций, требующих от детей проявления активности.

«Альтруист» – с преобладанием уступчивости как формы выражения терпимого отношения к субъектам педагогической реальности (2%).

Кредо: «Я так вас люблю, что готов все принять, лишь бы вам было хорошо!»

Лозунг: «Все дано от природы, я мало что могу сделать!»

Позиция – «снизу»: приспособление.

Способы общения: уступчивость, сговорчивость, покладистость.

Преобладающая форма отношений: уступчивость.

Тактика поведения: попустительство.

Нами осуществлена попытка разработать, апробировать и внедрить в образовательный процесс факультета повышения квалификации Вятского государственного гуманитарного университета (г. Киров) многоуровневую программу «Психология и педагогика толерантности в системе профессиональной переподготовки управленческих кадров образования» для руководителей образовательных учреждений, включающую в себя, в соответствии с логикой обучения взрослых в данной системе, три уровня.

Первый уровень учебной дисциплины «Психология и педагогика толерантности» назван нами базовым, или основным, он включает в себя теоретический модуль – лекционный курс, ориентированный преимущественно на теоретические знания из области аксиологических основ толерантности и педагогики толерантности.

Второй уровень содержит интерактивный модуль, включающий в себя практические занятия, в рамках которых наблюдается накопление жизненных профессионально значимых навыков по прикладным вопросам психологии и педагогики толерантности. Данный уровень объединяет три самостоятельных спецкурса: «Проектирование толерантного имиджа руководителя», «Руководитель и лидер на пути к толерантному управлению», «Не говори «Да!», если хочешь сказать «Нет!» – эффективные навыки толерантного руководителя».

Третий уровень – содержит консультативно-консалтинговый модуль, предполагающий индивидуальное планирование, выполнение и внедрение конкретных практических разработок в форме рефератов, дипломных и выпускных квалификационных работ по психологии и педагогике толерантности, психологии толерантности в управлении, воспитанию толерантности, терпимому отношению к субъектам образовательного пространства, ненасильственному взаимодействию.

Менять и заново строить ценности чрезвычайно непросто, а вот изящно влиять на их иерархию, выращивать нужные, конвенциально договариваться о приоритетах, правилах события, прибегать к взаимному компромиссу – это характеристика силы мудрого человека. Чем более сильным чувствует себя человек, тем шире границы его понимания, уважения, а следовательно, тем он защищеннее и прозорливей. Тогда, если и есть у руководителя проблемы, они при способности непредвзято увидеть и справедливо оценить становятся ресурсными состояниями. Толерантность руководителя, толерантность образовательной сферы – не такая уж далекая реальность, и начинать проектирование толерантности в образовании следует, на наш взгляд, именно с управляющего звена, так как руководитель создает команду единомышленников, формирует дух организации, задает мотивацию на принятие новой формы управленческой и психологической работы с сотрудниками в учреждении. Тогда уже уместно будет говорить о толерантной культуре и ее качестве у конкретного человека в отдельно взятой школе, детском саду, приюте, центре творчества и, в конечном итоге, в образовательной системе в целом.

Литература

1. Асмолов А. Г., Банцекин М. Б., Бухарина Г. В., Гонтмахер Е. Ш., Дробижева Л. М., Миролюбова О. Д., Солдатова Г. В. Доклад Правительству РФ «О ходе реализации в 2001–2002 гг. Федеральной целевой программы “Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе” (2001–2005 гг.) от 15 мая 2003 г.» // Век толерантности. – 2003. – № 6. – С. 3–33.

2. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во МОДЕК, 2003. – 240 с.

3. Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. – Т. 8, вып. 14 / Под ред. В. Н. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 208 с.

4. Зимбули А. Е. Почему терпимость и какая терпимость // Вестник СпбГУ. – 1996. – № 3. – С. 23–27.

5. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.

6. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Академический проект, 2005. – 192 с.

7. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. – Т. 8, вып. 13 / Под ред. В. Н. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 391 с.

8. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия детьми / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический проект, 2005. – 288 с.

9. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2001. – 304 с.

10. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 304 с.

11. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 224 с.

12. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во МОДЕК, 2002. – 240 с.

13. Уолцер М. О терпимости. – М.: Идея-пресс, 2000. – 130 с.

14. Allport G. Nature of Preiudice. – Cambridge, MA: Addison-Wesleu, 1954. – 498 p.

УДК 37
ББК 74.04

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Папуткова

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист; профессионально-экологическое образование; экологическое образование.

Резюме: В статье обсуждается проблема формирования конкурентоспособного специалиста в области профессионально-экологического образования. Излагаются основные точки зрения на процесс становления конкурентоспособного выпускника. Рассматривается проектирование организации профессионально-экологического образования как одно из условий формирования конкурентоспособного специалиста в области природопользования.

Актуальность проблемы формирования конкурентоспособного специалиста в области профессионального экологического образования обусловлена, с одной стороны, социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе, которые характеризуются становлением рыночных отношений, с другой – ухудшением экологической ситуации.

Страна располагает ресурсами, имеет высококвалифицированные кадры, достаточно мощный производственный потенциал в промышленности и развитую науку. Однако эмпирические данные и научные публикации свидетельствуют, что в настоящее время на производстве и в организациях все еще недостаточно субъектов подлинно «рыночного» поведения, сохраняются тормозящие развитие уравнительные и несовременные предпринимательские тенденции. Существующая социально-культурная неоднородность не способствует созданию рыночной инфраструктуры, позитивной конкурентной среды, ведет к противостоянию и конфликтам, в том числе экологическим.

Происходящие в российском обществе изменения создали принципиально новую ситуацию в сфере профессионального экологического образования, требующую радикальных изменений в системе подготовки кадров разного уровня. Главный вопрос, который стоит сегодня перед системой профессиональной подготовки, таков: как подготовить специалистов, способных участвовать в производстве экологически безопасной и конкурентоспособной продукции. Существует четыре принципа мировой системы образования в XXI в., провозглашенных экспертами ЮНЕСКО: научить жить, научить знать, научить делать, научить жить вместе. Именно включение этих принципов в современную систему экологического образования позволит подготовить конкурентоспособного специалиста-эколога [5, с. 31].

Следует заметить, что сегодня, когда главными ресурсами мировой экономики становятся образование, в том числе экологическое, информация и знание, система образования потенциально готова к тому, чтобы соответствовать потребностям государства и формирующегося гражданского общества. Однако можно констатировать, что, обеспечивая в целом достаточно высокий уровень профессиональной экологической подготовки студентов, задача формирования их конкурентоспособности не вошла в круг первоочередных, решение которых обеспечивает качество образования [1, с. 93–97; 2, с. 103].

Как отмечает в своих исследованиях Г. А. Ягодин, в соответствии с государственной программой развития образования формируется дифференцированная, многоуровневая система подготовки специалистов, представляющая разные по характеристикам и объемам образовательные и профессиональные программы [9]. В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда. Он свободно распоряжается своим главным капиталом – квалификацией. Работодатель, заинтересованный в сохранении квалифицированного работника, должен позаботиться о возможностях для его самореализации, а также для его профессионального и личностного роста.

Как свидетельствует опыт, уравнительная система подготовки ушла в прошлое. Сегодня, когда предложение рабочей силы значительно превышает спрос, только конкурентоспособный специалист может достойно занимать соответствующую нишу. Каждому специалисту, выпускнику вуза недостаточно быть только теоретически подготовленным, он должен уметь гибко и эффективно решать возникающие задачи, связанные с природопользованием и охраной природы.

Понятие конкурентоспособности недостаточно разработано в отечественной педагогике. Воспользуемся определением близкого к нему понятия – конкурентоспособности товара: это относительная и обобщенная характеристика товара, выражающая его выгодные отличия от товара-конкурента по степени удовлетворения потребности и по затратам на ее удовлетворение. В условиях рыночных отношений, характеризующихся многообразием форм собственности, действием механизмов конкуренции и государственным регулированием экономики, основным фактором стабильного получения прибыли является обеспечение конкурентоспособности выпускаемого объекта (услуг, продукции, документов и проч.).

Конкурентоспособность, как ее определяет «Современный философский словарь», – это «свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным объектом, представленным на данном рынке … или способность выдерживать конкуренцию в сравнении с аналогичными объектами других производителей на данном рынке» [7, с. 423].

Основными факторами конкурентоспособности объектов являются качество менеджмента фирмы, качество разработки (проекта) и создания (материализации) объекта, затраты конкретного потребителя на его приобретение и применение, степень удовлетворения дополнительных потребностей потребителя.

Конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом – как в профессиональной, так и в личностной сферах. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах.

К настоящему времени в профессиональной педагогике сложились три основных взгляда на проблему конкурентоспособности выпускника учреждения профессионального образования и др.

Сторонники *первой точки зрения* считают, что понятие конкурентоспособности применимо к выпускникам профессиональной школы всех уровней (начального, среднего, высшего). По их мнению, конкурентоспособность может проявляться только в реальной профессиональной деятельности (практике), а не в учебной и учебно-профессиональной. Поэтому в модели содержания профессионального образования приоритетными должны быть общеобразовательная (общенаучная) подготовка и воспитание личностных качеств будущего специалиста, в том числе экологических.

Представители *второй точки зрения* полагают, что конкурентоспособность выпускника должна быть основным показателем успешности его подго-

товки. Отсюда вытекает приоритетность содержания профессиональной подготовки.

Указанные точки зрения носят ограниченный характер, в силу чего не могут адекватно способствовать решению задачи подготовки конкурентоспособного выпускника профессионального учебного заведения. Более приемлемым представляется *третий подход*, предполагающий рассмотрение конкурентоспособности как интегрированного результата качественного общего и профессионального образования и высокой квалификации. Отсутствие или низкий уровень квалификации выпускников, включающий профессионально-личностные качества, не позволит успешно вступить на рынок труда. Недостаток же образования станет препятствием к профессиональному росту в условиях стремительного изменения технологий [8, с. 19].

Проведенный анализ проблем оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста показывает: процесс оценки, выделенный как предмет изучения, представляет собой сложную по структуре и содержанию процедуру, является составной частью целостного педагогического процесса, подчиняется его общим закономерностям. Проектирование технологий оценки конкурентоспособного специалиста предполагает обоснование и выбор соответствующих критериев оценки, адекватных поставленной цели.

В целях обеспечения эффективности профессионального экологического образования, а также подготовки специалиста-эколога, востребованного на рынке труда, определены ***основные направления профессиональной экологической деятельности***.

Научно-исследовательская деятельность: научные исследования в области природопользования и охраны природы.

Проектно-производственная деятельность:

- проведение комплексных исследований отраслевых, региональных, национальных и глобальных проблем в области природопользования, разработка рекомендаций к их разрешению;
- обеспечение ресурсовоспроизводящей функции природной среды;
- оценка воздействий на окружающую среду;
- разработка и осуществление мониторинга в области природопользования;
- анализ частных и общих проблем использования природных условий и ресурсов, управление природопользованием.

Контрольно-экспертная деятельность:

- разработка практических рекомендаций по использованию природно-ресурсного потенциала территории;
- разработка систем рационального природопользования;
- проведение экологической оценки хозяйственных проектов;
- контрольно-ревизионная деятельность, экологический аудит.

Для подготовки конкурентоспособного специалиста-эколога в процессе обучения определены следующие характеристики практической деятельности будущих специалистов:

- специфика управления экологической деятельностью в образовательной и производственной сферах;
- оптимальные модели управления природоохранной деятельностью и экологической образованностью сотрудников внутри каждой из этих сфер;
- обеспечение преемственности в профессионально-экологическом образовании работников образовательной и производственной сфер;
- разработка научно-методических основ управленческо-экологической практики.

Данные характеристики позволяют сделать процесс обучения личностно ориентированным, отвечающим современным требованиям рынка труда.

Формирование конкурентоспособного специалиста в области охраны природы и природопользования обеспечивается проектно-целевой организацией процесса обучения в вузе.

Анализ современных тенденций и подходов к определению сущности и содержания профессионального экологического образования свидетельствует, что оно определяется как совокупность достижений в различных сферах жизнедеятельности человеческого общества, которые необходимо сделать достоянием субъектов образовательного процесса.

Проект организации профессионально-экологического образования по специальности «Природопользование»

	Наименование	Средства оценки	Оценочные показатели	Внешние факторы
1	2	3	4	5
Стратегическая цель	Обеспечить качество обучения студентов по специальности «Природопользование»	Востребованность выпускников на рынке труда	процент работающих по специальности	Низкая профессиональная компетентность преподавателей
Непосредственная цель	Организация технологичного, системного процесса обучения	Мониторинг студентов и преподавателей	Оценка студентами и преподавателями качества обучения	Насыщение рынка труда специалистами
Результат	Необходимое и достаточное качество обучения студентов	Мониторинг отношения к природе, усвоения курса обучения, личностных качеств	Данные тестирования и анкетирования	Изменение социально-экономической ситуации в стране за период обучения

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Мероприятия	1. Определение видов деятельности	Государственный образовательный стандарт		Недостаточное финансирование
	2. Определение мест работы выпускников	Данные биржи труда	Оценка работодателей	
	3. Разработка функционала для каждого рабочего места	Требования работодателей	Оценка работодателей	
	4. Определение навыков и умений на основании п. 3	Требования работодателей	Соотношение этического, когнитивного, эстетического и прагматического отношения к природе. Данные анкетирования студентов	
	5. Определение требований к содержанию обучения согласно п. 3, 4 и Госстандарта	Данные опроса работодателей		
	6. Разработка целей обучения по предмету на основе экологических требований и согласно п. 5	Мониторинг отношения студентов к природе после окончания каждого предмета		
	7. Внедрение инновационных технологий обучения	Мониторинг качества обучения		
Ресурсы	1. Компетентные преподаватели	Аттестация	Данные аттестации	
	2. Материально-техническое обеспечение учебного процесса			

Конкретизируя данное положение применительно к сфере профессионально-экологической подготовки, отметим, что это содержание включает: специально систематизированный и обобщенный положительный опыт человечества в области природопользования и охраны природы, выраженный в знаниях и умениях; ценностный опыт деятельности, опыт профессиональной деятельности, имеющийся и складывающийся у студентов после прохождения практики, совокупный социокультурный и субъектно-личностный опыт деятельности и переживаний морально-этического и гражданского характера [4, с. 36; 6, с. 74].

При этом акцент должен быть сделан на качественных сдвигах в экологическом образовании, его ценностно-мировоззренческих основаниях, в обновлении структуры и содержания экологического знания как основного фактора формирования конкурентоспособного профессионально грамотного специалиста-эколога.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

2. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие в новых социально-экономических условиях // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования: Тез. междунар. конф. – М.: Изд-во РАО, 1996. – С. 103–105.

3. Моисеева Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 166 с.

4. Папуткова Г. А. Формирование экологической компетентности педагогических кадров: Монография. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – 133 с.

5. Романова К. А. Витагенная модель профессионально-экологического образования. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – 360 с.

6. Романова К. А. Послевузовское профессионально-экологическое образование руководящих работников. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та печати, 2003. – 333 с.

7. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – Екатеринбург, 1996. – 608 с.

8. Тенилов Е. А. Педагогическая модель формирования конкурентоспособного специалиста в условиях предприятия сервисного типа: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2005. – 23 с.

9. Ягодин Г. А., Оганесян Е. С. Устойчивое развитие и экологическое образование // Экол. образование в школе. – 1999. – № 1. – С. 5–14.

УДК 378.4
ББК 74.58

РЕАЛИЗАЦИЯ НОРМАТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРАВОВОГО ДИСКУРСА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Н. Г. Храмцова

Ключевые слова: коммуникация; коммуникативная компетентность; культура речи; правовой дискурс.

Резюме статьи: Процесс профессионального общения юристов происходит в системе правовой коммуникации, или в правовом дискурсе. Успешность достижения цели этого взаимодействия, а именно установления правовых отношений, зависит, в конечном счете, и от коммуникативной компетентности юристов, выступающих в роли субъектов права. Формирование коммуникативной компетентности студентов-юристов, которое является важной составляющей процесса обучения культуре профессионального общения, возможно в ходе реализации нормативно-коммуникативной функции правового дискурса с учетом влияния факторов макросистемы, мезосистемы и микросистемы.

Эффективность процесса правовой коммуникации обусловлена рядом функций правового дискурса: системно-организационной, направляющей (побудительной), императивной, функцией информационного управления, интерактивной, интерпретативной, знаковой.

Правовой дискурс выполняет и нормативно-коммуникативную функцию. Нормативность может выражаться только в нормах, общих формализованных писаных правилах поведения, которые представляют собой юридически насыщенные регулятивные феномены. Право в упрощенном понимании есть система юридических норм, поэтому правовой дискурс, как и само право, выполняет нормативную функцию. Правовой дискурс отражает право в его коммуникативном аспекте и служит утверждению нормативных начал во всех его проявлениях. Нормативность в правовом дискурсе организует и упорядочивает законы существования и функционирования человеческого сообщества через язык права. Однако отдельно взятое нормативное положение, как правило, не выступает в качестве регулятора в реальных жизненных отношениях. Это обусловлено в правовом дискурсе, так же как и в самом праве, рядом причин: во-первых, реальное воздействие на общественную жизнь оказывают целостные комплексы нормативных положений; во-вторых, в действии того или иного нормативного положения в скрытом виде проявляется и действие нормативных положений более высокого ранга; в-третьих, действие каждого нормативного положения сопровождают явления, относящиеся к другим секторам целостной правовой системы. Особенностью проявлений нормативности в правовом дискурсе является

то, что нормы права не просто выражаются через язык права, они вступают во взаимодействие с языковыми нормами, образуя на практике сложный комплекс нормоположений права и языка права. При этом языковая нормативная практика присоединяется к правовой нормативной практике в виде проявлений правосознания (в частности, профессионального) и правовой культуры, где реально претворяется в жизнь заложенная в человеческом обществе устремленность к высокому совершенству личности, реализация индивидуальности.

Правовой дискурс представляет собой систему коммуникации, обслуживающей сферу правовых отношений. Эта система является социально-коммуникативной подсистемой языка. Данная подсистема обладает совокупностью кодов (норм), используемых языком права и находящихся между собой в отношениях функциональной дополнительности. Норма языка права – это совокупность правил выбора и употребления правовых языковых средств. Язык права является языком нормированным. Кроме того, он выступает и кодифицированным языком. Кодификация осуществляется путем целенаправленной разработки правил и предписаний, призванных способствовать сохранению и научно обоснованному обновлению норм языка права. Характерной особенностью языка права является то, что норма языка права жестко делит все языковые средства на кодифицированные и некодифицированные, то есть допустимые и недопустимые. Нормы языка права образуют систему норм языка права и в соответствии с его уровнями делятся на: орфоэпические, словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические и стилистические. Понятие «функциональная дополнительность» означает, что каждый из кодов (норм), образующих социально-коммуникативную систему языка права, имеет свои функции, не пересекающиеся с функциями других кодов (тем самым они как бы дополняют друг друга по функциям). Например, каждый вид норм языка права имеет свои специфические функции, не свойственные другим видам норм, а вместе они функционально дополняют друг друга, образуя систему, способную «обслуживать» все коммуникативные потребности субъектов правовых отношений. Орфоэпические нормы контролируют правильность произношения и постановки ударения в словах; словообразовательные – выбор частей слова, их размещение и соединение в составе нового слова; морфологические регулируют выбор вариантов морфологической формы слова и вариантов ее сцепления с другими словами; синтаксические нормы отвечают за порядок и связь слов в словосочетании и предложении и связь частей сложного предложения; лексические – разрешают использовать слова и фразеологизмы, имеющие статус литературности; стилистические нормы определяют соответствие или несоответствие выбранной языковой единицы коммуникативной ситуации общения и выбранному стилю изложения.

Владение всей совокупностью норм языка права позволяет говорить о коммуникативной компетентности субъектов правовых отношений и высоком уровне общей и правовой культуры общения. А это, в первую очередь, необходимо для юристов, у которых уровень коммуникативной компетентности свиде-

тельствует о высоком профессиональном уровне подготовки. Знание норм языка права так же необходимо современному юристу, как и знание законов.

Коммуникативную компетентность юриста можно определить как такой уровень взаимодействия с другими субъектами правоотношений в процессе правового дискурса, при котором ему необходимы не только присущие конкретному юристу индивидуально-психологические свойства, но и адекватное исполнение профессиональных функций в рамках своих способностей и социального статуса. Данное профессиональное качество личности юриста отличают три основные характеристики: 1) совершенствование речевых навыков владения индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации функций правовой коммуникации с опорой на теоретические знания; 2) приобретение практических навыков и умений, в частности умения варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с динамикой ситуации правового общения; в) построение речевых актов в соответствии с языковыми и речевыми нормами.

Совокупность соответствующих знаний и умений обозначается термином «культура речи». Владение знаниями по культуре речи позволяет юристу находить способы убеждения, осуществлять правовую коммуникацию соответственно сложившимся языковым нормам, достигать установления правовых отношений с другими субъектами.

Именно поэтому курс культуры речи сейчас является обязательным в учебном плане юридических вузов.

Основная цель культуры речи – формирование свойств речи, которые делают ее ясной, точной и понятной для собеседника. Однако назвать эти качества или свойства речи могут далеко не все молодые люди, получающие высшее юридическое образование. В основном, говоря о культурной речи, студенты-юристы называют как основное ее качество правильность. А между тем таких качеств выделяется семь: правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность, уместность [1]. Как видим, правильность – это лишь одно из коммуникативных качеств речи. Правильная речь ассоциируется у студентов-юристов с речью официально-деловой, это речь неэмоциональная, скучная, пресная. Многие будущие юристы даже не подозревают о том, насколько разнообразной, яркой и выразительной может быть правильная речь.

А вот «неправильности», по мнению большинства молодых людей, ее украшают. Поэтому так часто мы можем услышать из уст обучающихся «меткое словцо», а иногда и просто речевую неправильность, или, говоря другими словами, неграмотность.

Этому способствует и то, что, к сожалению, в современной юридической практике нет так называемого эталона: юристы отнюдь не блещут безупречным владением нормами литературного языка, а зачастую совершают ошибки в таких словах, где современный школьник их даже представить себе не может.

Низкий уровень речевой культуры обусловлен и отношением к русскому языку в нашем обществе. Во многих школах и вузах этот предмет остается в чис-

ле ненужных, не играющих никакой роли при поступлении выпускника школы в вуз. Иногда при поступлении на юридические специальности в вуз экзамен по русскому языку заменяется обществоведением или другим предметом. Приоритет отдается иностранным языкам. Очень часто выпускник отлично владеет нормативным английским, немецким, французским, а владение русским языком остается на достаточно низком уровне. Это связано с тем, что многие будущие юристы искренне считают, что знания культуры речи совсем не обязательны. Основной тезис их высказываний сводится к следующему: «Какая разница, как я говорю, где я ставлю ударение и т. п. – меня ведь все равно понимают».

С целью выявления уровня речевой культуры современного студента-юриста, его отношения к культуре слова, основных тенденций, связанных с межличностным общением, уровня их самооценки как личности, говорящей на данном языке, мы воспользовались анкетой социолингвистического исследования, разработанной институтом комплексных социальных исследований Санкт-Петербургского государственного университета [2].

Исследование проводилось среди студентов юридического факультета Курганского государственного университета (120 человек).

Исследуя отношение будущих юристов к речевой культуре, мы обнаружили, что большая часть все же обращает внимание на те изменения, которые происходят в языке: более половины опрошенных (65,5%) ответили, что эти изменения ими замечаются. Тем не менее достаточно много молодых людей не обращают внимания на языковые процессы (21,8%). Остальные затруднились ответить на данный вопрос.

Ответ на вопрос о том, какая тенденция является самой главной в речевой культуре современного русского языка, действительно удивил. Большинство студентов-юристов, принимавших участие в анкетировании (56%), считают, что это распространение жаргонных слов и выражений. Внимание к этой стороне русской речи можно объяснить не только возрастом респондентов: все они из молодежной среды, в которой сленг играет немаловажную роль, но и тем, что многие из них хотели бы связать свою дальнейшую профессиональную деятельность с правоохранительными органами и поэтому считают просто необходимым владеть уголовным арго.

Относительно использования в речи ненормативной лексики приблизительно треть опрошенных (34,7%) отзывается отрицательно, только 13,1% считает ее употребление в речи допустимым и даже желательным. Остальные придерживаются мнения о том, что употребление этого лексического пласта является не просто ненормативным, но и табуированным. Нельзя не заметить, что эта проблема связана с общим кризисом русского языка – проникновением ненормативной (просторечной и даже матерной) лексики в области, традиционные для литературного языка, а также с засильем в русской речи иностранных слов.

О том, как относятся студенты к иноязычной лексике, наглядно свидетельствуют их ответы на 5-й вопрос анкеты, где предлагалось определить, как они относятся к вывескам на иностранных языках. Среди всех опрошенных

49% считают, что в том случае, если это названия торговых марок, такое вполне допустимо. 31% считает, что надписи могут быть на иностранном языке, но их должен сопровождать перевод на русский язык, 22% считают это нормальным явлением. И только 4 человека полагают, что надписи должны быть сделаны только на русском языке.

Говоря о том, какие нарушения норм речевой культуры вызывают негативную реакцию, большая часть опрошенных (64%) сказала, что «режет слух» использование в речи слов-паразитов. 36% обращают внимание на нарушение норм сочетаемости слов. Кроме того, 32% процента будущих юристов выступают против несоблюдения акцентологических норм.

При этом, однако, только четверть всех опрошенных правильно расставили ударение в отобранных для анкеты словах (21 слово). 36 человек допустили по одной ошибке, причем 10 из них предпочли акцентологический вариант, например «пр*И*говор» вместо нормативного «пригов*О*р». 43 человека посчитали, что слово «осужденный» произносится с ударением на первом слоге. 52 человека в качестве предпочтительных акцентологических вариантов выделили варианты «д*О*говор» и «*Э*ксперт». И наконец, 13 предпочли явно недопустимый в русской речи акцентологический вариант слова «аф*Е*ра».

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что современные студенты-юристы испытывают недостаток знаний по культуре речевого общения (и в профессиональной сфере), что им зачастую непросто оценить все то, что происходит в современном русском языке. Именно поэтому формирование коммуникативной компетентности студентов-юристов в процессе изучения курса «Культуры речи» является необходимым условием подготовки будущего юриста.

В этой связи важным становится значение разработки технологии формирования коммуникативной компетентности студентов-юристов. При разработке этой технологии мы ориентировались на идеальный вариант реализации себя (субъекта права) личностью, обладающей коммуникативной компетентностью во взаимодействии с правовой информацией и другими субъектами права, предполагающий осознанность. Именно осознанность является, с нашей точки зрения, одной из составляющих эффективного контакта, происходящего по линиям *субъект права – субъект права, субъект права – правовая информация.*

Базовым фундаментом технологии стал системный подход, который рассматривает внутреннее функционирование и развитие любого психологического феномена и внешнее – в соподчинении и координации с более крупной, общей системой, частью которой он является. В нашем случае системообразующим признаком, к которому мы обращаемся при реализации технологии, является осознание себя личностью, обладающей коммуникативной компетентностью в профессиональной сфере.

Формирование коммуникативной компетентности студентов-юристов происходит под влиянием факторов, принадлежащих макросистеме, – уровень

общественных влияний, мезосистеме – уровень влияния родительской семьи, микросистеме – влияние личностного индивидуального уровня. Таким образом, суммарное воздействие факторов, принадлежащих рассмотренным уровням, приводит к формированию определенной модели коммуникативной компетентности будущего юриста. Общество в целом и родительская семья в частности, задают извне определенный образец коммуникативной культуры либо определенные границы ее вариабельности. Каждая конкретная личность осуществляет интериоризацию этой внешней модели либо ее вариабельности, пропуская внешний опыт через призму своей направленности и особенностей, а затем происходит согласование интериоризированных моделей в единое целое.

В нашей практике преподавания учебного курса «Культура речи» большое внимание уделяется повышению уровня коммуникативной компетентности студентов-юристов именно на личностном, индивидуальном уровне. При этом качественно меняется и подход к преподаванию курса «Культура речи». Если раньше в процессе изучения культуры речи на юридическом факультете основной целью было ознакомление студентов-юристов с нормами русского литературного языка, то сейчас в преподавании делается упор не только на правильность и чистоту речи, но и на такие ее качества, как выразительность, уместность, логичность, богатство и точность, подчеркивающие личностный уровень коммуникативной компетентности. Проводятся занятия по практике устной речи: студентам предлагается подготовить выступления на определенную тему; эти выступления оценивает аудитория, совместно обсуждаются вопросы, относящиеся к качеству публичной речи, делаются замечания, даются рекомендации. Другим видом работы на практических занятиях по культуре речи является анализ телепрограмм (например, ток-шоу), предварительно записанных на видеопленку. Студенты совместно с преподавателем анализируют речь выступающих с точки зрения коммуникативной компетентности: что удалось автору речи, а что не получилось, выдержана ли логика высказывания, соблюдены ли нормы русского литературного языка, получилось ли у автора оказать нужное воздействие на аудиторию и т. п. В результате данных видов работы на занятиях по культуре речи мы не только затрагиваем вопросы, относящиеся к правильности речи, а стараемся расширить понятие коммуникативной компетентности, включая в него владение устной публичной речью, важным качеством для будущих юристов.

Формирование коммуникативной компетентности студентов-юристов основывается на реализации нормативно-коммуникативной функции правового дискурса и происходит в процессе изучения культуры речи с учетом факторов макросистемы, мезосистемы и микросистемы.

Литература

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М.: Высш. шк., 1998. – 320 с.

2. Семенов В. Е., Юрков Е. Е. Русская речь в современной России: тенденции развития (по результатам социологического исследования). – СПб.: Полтехника, 2004. – 45 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316–057.876
ББК Ю 952

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОСВОЕНИЯ МИРА УЧАЩИМИСЯ

С. Н. Жданова

Ключевые слова: освоение мира; социализация; социально-психологические механизмы; субъективная картина мира.

Резюме: В статье рассматривается специфика социально-психологических механизмов освоения мира учащимися, особенности формирования картины мира личности в процессе социализации; пути и условия социально-педагогического сопровождения исследуемого процесса.

Социально-психологическими предпосылками исследования процесса освоения мира личностью являются, с одной стороны, разработанность проблемы репрезентации действительности в сознании субъекта, структурной организации и содержательного наполнения индивидуального жизненного мира в теориях отечественных классиков психологии; с другой стороны, наличие совокупности социально-педагогических понятий смысловых образований как базисных структурах формирующейся личности, интегрирующих картину мира в условиях социализации учащихся [1; 6; 9].

Исследования субъективной картины мира как отражения субъективного опыта человека предпринимались прежде всего в рамках когнитивного направления в связи с проблемой восприятия, хранения и переработки информации в человеческом сознании. В качестве объясняющей модели используется «компьютерная метафора», предполагающая аналогию между когнитивными процессами человека и операциями, совершаемыми компьютером. Главная функция сознания определяется как познание мира, что выражается в познавательной активности, при этом объем и тип переработки актуальной информации, поступающей от внешней среды, зависит от предположений субъекта относительно природы воспринимаемого объекта, от выбора способа его описания. Сбор информации и ее дальнейшая переработка определяются имеющимися в сознании субъекта когнитивными структурами – «картами», с помощью которых человек структурирует воспринимаемые стимулы. У. Найссер отмечал, что когнитивные

карты и схемы могут проявляться как образы, «не картинки в голове, а планы сбора информации из потенциально доступного окружения». Переживание образа представляет собой некий внутренний аспект готовности к восприятию воображаемого объекта. Когнитивные карты существуют как в области восприятия физического мира, так и на уровне социального поведения; любой выбор действия включает в себя предвосхищение будущей ситуации [5].

Вопрос о репрезентации мира рассматривается в исследованиях процессов запоминания и хранения информации в структурах памяти. В семантической памяти хранится обобщенный и структурированный опыт субъекта, который имеет два уровня организации: категориальный, парадигматический, позволяющий определять принадлежность понятия о каком-либо предмете к некоторому семантическому классу и его отношения к другим предметам этого класса, и синтагматический, «схематический», описывающий одновременно существующие взаимосвязи предметов (явлений) либо последовательность действий. В терминологиях когнитивной психологии и в области проблематики искусственного интеллекта синтагматический уровень организации семантической памяти описывается в понятиях «фрейм», «скрипт», «сценарий». Фреймы представляют собой обобщенные когнитивные интерпретации некоторой части пространственного окружения, например «фрейм комнаты». Скрипты являются схемами событий, эпизодов во временном измерении. Сценарий состоит из ряда эпизодов, каждый из которых может быть разбит на более дробные единицы. Их значение во многом обусловлено социальными и культурными факторами [3].

В отечественной психологии в рамках деятельностного подхода разрабатывается понятие «образ мира» как целостный образ объективного мира, интерпретация человеком реальности, позволяющая ему ориентироваться в мире, выступающая как основа его жизнедеятельности. «Мы воспринимаем мир не только в координатах пространства и времени, но и еще в одном квазипространстве … это пространство значений», – отмечал А. Н. Леонтьев [4, с. 23]. Ученый выделяет три динамические составляющие образа мира: индивидуальное значение, чувственная ткань и личностный смысл. Чувственную ткань образуют имеющие различные модальности чувственные впечатления от стимулов; это «строительный материал» образа. В индивидуальных значениях зафиксировано содержание общественного сознания, присвоенное индивидом. Личностный смысл выражает «значение-для-меня» жизненных объектов и явлений, отражает пристрастное отношение человека к миру.

С. Д. Смирнов подчеркивает, что образ мира является первичным по отношению к чувственным впечатлениям от воспринимаемого стимула; любой возникающий образ, являясь частью, элементом образа мира в целом, не столько формирует, сколько подтверждает, уточняет его. Это система экспекций (ожиданий), подтверждающая объект-гипотезы, на основе которых идут структурирование и предметная идентификация отдельных чувственных впечатлений [10, с. 21].

Каждый человек, познавая действительность, проникая в ее смысл, вырабатывает свою картину мира. Можно сказать, что картин мира столько, сколько ее носителей. Субъектом картины мира может быть отдельный человек, группа людей и все человечество в целом. Субъективная картина мира имеет базовую, инвариантную часть, общую для всех ее носителей, и вариативную, отражающую уникальный жизненный опыт субъекта. Объективация инвариантных составляющих картины мира осуществляется в различных формах культуры, в продуктах деятельности, в языке. Индивидуальные вариативные составляющие могут быть объективированы в процессе рефлексии субъекта, а также с помощью специальных исследовательских процедур, направленных на воссоздание тех или иных фрагментов субъективного опыта.

Исследователями выделены следующие базисные свойства – атрибутивные характеристики картины мира:

1) картина мира имеет космологическую ориентированность, глобальный характер, при этом она антропоморфична, отражает собственно человеческий способ мировидения;

2) картина мира имеет ценностную ориентированность, отражает систему отношений человека к действительности, является связующим звеном между сознанием и жизнедеятельностью субъекта, выступает как «смысловой двойник мира»;

3) картина мира обладает внутренней безусловной достоверностью для ее носителя;

4) картина мира представляет собой единство инвариантного и вариативного, процесс и результат, синтез бесконечности мира и конечности человеческой жизни.

Таким образом, проведенный нами обзор исследовательских позиций позволяет сделать следующие выводы. Картина мира личности – это картина жизненного мира, содержащая значимые для личности объекты, явления, образы других людей. Это сложная многоуровневая репрезентирующая совокупность значимых объектов на вербальном и образном уровнях, включающая в себя как глубинные, неосознаваемые слои, так и осознанные, отрефлексированные структуры.

Картина мира репрезентирует человеку действительность, служит основой для ориентации в нем, детерминирует способы поведения. Базисными структурами, интегрирующими картину мира, являются смысловые образования – устойчивые обобщенные системы личностных смыслов. В качестве инвариантных смысловых «метакатегорий» жизненного мира выступают события, отношения, эмоциональные состояния стратегии действия субъекта.

Основными жизненными событиями являются: «спокойное созерцание, размышление», «проблемная жизненная ситуация» (активная и пассивная составляющие динамики жизненного мира), а также конфликт, горе, смерть (негативная составляющая) [3].

Ведущие типы отношений представлены следующим образом: 1) отношение субъекта к миру в целом (недоверие, пессимизм – надежда на лучшее); 2) отношение к другим людям (неискренность, подозрительность, манипуляции – доверие, принятие, открытость, естественность); 3) отношение к себе (амбивалентность Я-образа, низкое самоприятие – целостность Я-образа, позитивное отношение к себе).

Основными стратегиями действия являются: непродуктивная, негативно оцениваемая стратегия деятельности, выступающая в различных аспектах (затруднения в выборе цели действия, неадекватная оценка реальности; неадекватный Я-образ; зависимость от внешних обстоятельств; аморальное манипулятивное отношение к другим людям; сознательный отказ от целенаправленной деятельности: негибкость, ригидность по отношению к обстоятельствам и другим людям); результативная, позитивно оцениваемая стратегия деятельности, и такие ее аспекты, как личная свобода, принятие на себя ответственности, адекватный образ себя и мира, жизненная мудрость и опыт, сила эго, умение идти на риск, удача и везение.

Система инвариантных смысловых конструктов отражает пространственно-временной и энерго-информационный континуумы картины мира и образована параметрами оценки (счастье – горе), силы (уравновешенность – неуравновешенность), активности (развитие – застой), соответствующими критериальными факторами, фактором субъективного времени, представленного линией «прошлое – будущее» и «детство – старость». Основная метакатегория, как ведущий тип категоризации и ведущий смысловой конструкт определяет тип смысловой организации картины жизненного мира личности (инфантильный, реалистический объект-центрированный, реалистический субъект-центрированный, ценностный, творческий) в соответствии с классификацией жизненного мира, предложенной Ф. Е. Василюком [2].

Картина мира конструируется личностью в ходе жизненного опыта, с одной стороны, определяя ее мировосприятие и стратегии жизнедеятельности, с другой – видоизменяясь в процессе взаимодействия с миром. Картина мира не существует в изолированной обособленности, смысловые образования формируются и существуют «на грани» индивидуальных сознаний, на основе присвоенного культурного и социального опыта.

В отечественной психологии философский смысл понятия «освоение» оказался раскрытым в большей мере, чем в самой философии. С. Л. Рубинштейн связывал процесс освоения с феноменами овладения, усвоения, присвоения и обучения, считал, что освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, является основным содержанием и важнейшей задачей обучения [9].

Один из основоположников теории деятельности А. Н. Леонтьев видел в освоении не только процесс усвоения, но и присвоения, овладения культурой и социальным опытом. Он утверждал, что овладение культурой не может про-

исходить стихийно, автоматически. Ее нельзя приобрести как вещь, ее необходимо освоить. Особое значение им придавалось процессу присвоения общественной культуры для развития человеческой психики, которую он рассматривал в качестве механизма социальной наследственности. По его мнению, человек не приспосабливается к окружающему миру человеческих ценностей, а делает их своими, т. е. присваивает их. Процесс присвоения реализует у человека главную необходимость – воспроизведение в свойствах и способностях индивида исторически сложившихся свойств и способностей человеческого вида. Присвоение общественно-исторического опыта создает изменение общей структуры процессов поведения и отражения, формирует новые способы поведения и порождает подлинно новые его виды и формы. По мнению ученого, присвоение есть одновременно процесс формирования у человека новых способностей и функций. Освоение предшествует присвоению, оно является результатом процесса освоения. Познание совершается на основе овладения опытом общественной практики. Ученый отмечал, что собственно психологическим фактом жизни является то, что человек овладевает или не овладевает данным значением, усваивает или не усваивает его, и то, насколько он им овладевает и чем оно становится для личности; последнее же зависит от того, какой субъективный смысл для нее он имеет [4].

Исследования подтверждают то, что подлинное освоение вне овладения не существует. Освоить – значит овладеть кругом языковых значений, усвоить систему идей, взглядов, которые они выражают. Психология – сложная дифференцированная область знаний. Существуют психология мышления, психология памяти, психология восприятия, психология эмоций, и каждая высвечивает какую-либо сторону процесса освоения. По мнению ученого, это единый процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся способностей и функций.

В русле нашего научного поиска раскрыто понятие «овладение». Словарное значение глагола «овладеть» – научиться пользоваться, взять силой, захватить, стать обладателем кого-, чего-нибудь. То есть овладение рассматривается как процесс приобретения власти над чем-то, преобразования чего-то во что-то, для которого нужна сила, энергия, знания, желание. Овладение складывается из актов обращения чего-то во что-либо, например возможного в действительное, объекта в инструмент действия, предметов в средство достижения цели. Овладевать можно навыками, комплексом действий, языком, инструментом, методами, техникой, объектами. Для овладения нужны условия, установки, например, «умные обретают знания независимо от того, где их находят».

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем: социально-психологические предпосылки исследования отражают тот факт, что освоение есть процесс овладения субъектом специфическими свойствами объекта для расширения своих возможностей и удовлетворения потребностей. В данном случае очевидна взаимосвязь освоения с теорией деятельности. Освоение как процесс овла-

дения субъектом специфическими свойствами объекта в отечественной науке рассматривается как особая, осваивающая деятельность.

Освоение связано не только с базовыми психологическими процессами: восприятием, мышлением, памятью, но и с адаптацией, идентификацией, аккомодацией, социализацией и пр.

При этом вхождение индивида во все существующие системы (физическую, биологическую, социальную) происходит не автоматически. Он должен активно освоить и развить свою изначальную природную определенность в качестве эффективного средства включения в эти разные системы [5].

Процесс освоения как понятие терминологически емкого раскрывает сущность интеграции теоретического познания и практического действия человека. Результатом является освоенность, определяемая по критериям:

1) наличие технологичности мышления у человека, умение выделять алгоритмы, «шаги» в освоении мира и действовать технологично, в широком смысле – наличие технологической культуры у ребенка или взрослого;

2) адекватность или соответствие внутреннего образа мысли и действия человека его внешним проявлениям – поступкам, поведению, продуктам деятельности;

3) сбалансированность противоречий как умение находить баланс между многочисленными противоречиями потребностей и возможностей личности в освоении мира.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Наука, 1991. – 229 с.

2. Василюк Ф. Г. Психология переживаний. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 120 с.

3. Королева Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: Автореф. дисс ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

5. Ломов Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология: Материалы междунар. симп. – М., 1986. – С. 67–79.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

7. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1982. – 132 с.

8. Немов Р. С. Практическая психология. Познание себя. Влияние на людей: Пособие для уч-ся. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

10. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 170 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37
ББК 74 (03)

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА И ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ

Е. Ю. Ромашина

Ключевые слова: история образования; содержание образования; учебник; структура учебника; эмоционально-ценностный компонент.

Резюме: В статье рассмотрен один из аспектов влияния педагогической науки на содержание и структуру российского школьного учебника конца XIX – начала XX в. Проанализированы способы и приемы реализации авторами школьных пособий эмоционально-ценностного подхода к содержанию среднего образования.

Интенсивное развитие отечественной педагогической науки во второй половине XIX в., изменение взглядов на цели, задачи и содержание образования повлекли за собой и существенные перемены в российской учебной литературе для средней школы.

К 1870–80-м гг. школьный учебник уже не являлся лишь информационной моделью той или иной научной дисциплины, он превратился в достаточно точную и подробную модель самого учебно-воспитательного процесса. Как правило, учебные пособия стали содержать развернутое и четкое определение целей среднего образования в целом и обучения данному предмету в частности; учебный материал тщательно дидактически обрабатывался в соответствии с возрастом учащихся и типом учебного заведения; учебник явно был сориентирован на определенную методику преподавания и конкретные организационные формы учебной работы.

Функциональные перемены повлекли за собой изменения и в структуре школьного учебника: наряду с основными текстами заметное место в нем заняли тексты дополнительные (прямые обращения к читателю, материалы необязательного изучения, фрагменты текстов из других источников информации и т. д.) и тексты пояснительные (примечания, словари, алфавитные справочники и т. д.); более развернутым стал аппарат ориентировки книги (рубрикации и выделения, предметно-тематические указатели, библиографические ссылки и т. д.); аппарат организации усвоения информации приобрел самостоятельную роль и от сугубо репродуктивно-катехизического принципа построения вопросов и заданий перешел к наличию заданий аналитико-синтетического и творческого характера; новые полиграфические возможности выве-

ли иллюстративный материал учебника на совершенно иной уровень – непосредственно рядом с текстом появились рисунки, чертежи, репродукции, карты, фотографии и т. д.

Изменившись к концу XIX в. структурно и функционально, российская учебная книга обрела вид собственно *учебника*, и теперь достаточно гибко следовала за разнообразными новыми тенденциями отечественной педагогической науки и образовательной практики, отражая их развитие и помогая распространению новых идей в реальной деятельности преподавателей.

Одним из таких основных положений, взятых на вооружение отечественной педагогической мыслью во второй половине XIX столетия, была философская идея о равноправности объективного и субъективного способов познания окружающего мира; осознание того, что научно-теоретическое отношение к миру не универсально, в достаточной степени односторонне и, значит, неполно; пришло понимание изначального существования субъективного восприятия и отображения мира (например, через искусство) – прямо противоположного объективному и дополняющего его в этой противоположности. Эти идеи были востребованы и использованы отечественной педагогической мыслью в перестройке содержания среднего образования и широко реализованы отечественными дидактами в школьных учебниках и учебно-методических пособиях путем включения в них эмоционально-оценочного, субъективного компонента, в наполнении их содержания личностными смыслами. Причем эти тенденции проявлялись в учебных пособиях по *всем* предметам школьного курса.

«Мы хотим знать не только то, что есть, но и что должно быть, не только понимать реальные отношения действительности, но и оценивать их с точки зрения наших идеалов, – писал известный педагог и методист Н. И. Кареев, – ребенок должен познавать мир не только реалистично и объективно, но и идеалистически и субъективно, причем второе не должно противоречить первому, а должно его лишь только дополнять» [10, с. 129].

Знание не должно оставлять нас «*лично* равнодушными», – отмечал и М. М. Рубинштейн. Оно должно говорить всей душе ребенка – его уму и сердцу. Наука – объективна, образование – субъективно, они должны быть автономны, но не изолированы: «необходимо пройти между Сциллой холодно безучастного знания и Харибдой морального порабощения знания посторонним задачам…». Задача истинного образования – в интересах развития личности органично свести воедино ум, волю и эмоции человека [20, с. 39].

Ориентируясь на эти научные постулаты, авторы школьных учебников второй половины XIX – начала XX в. стремились адресовать свои пособия не только когнитивной и психомоторной сферам личности, но и неразрывно связанной с ними сфере эмоционально-волевой, стремясь тем самым интегрировать объективный и субъективный способы познания окружающего мира, представить детям не только знания и способы мыслительной и практической деятельности, но и личностное, эмоционально-ценностное отношение к ним.

Пособия второй половины XIX и начала XX в. составили разительный контраст с учебной литературой предыдущей эпохи, нацеленной на заучивание наизусть текстов – коротких, неэмоциональных, не сопровождающихся никакими отступлениями и пояснениями. Еще в 1837 г. о своем «Начертании русской истории» М. Н. Погодин прямо писал: я знаю, что книга эта суха, «и не имел намерения оживлять ее нисколько. Моя книга есть книга учебная, которая проходится в классе, заучивается более или менее учениками. Учебная история должна изложить все главные события … не сказать ничего ненужного, не употребить ни одного слова лишнего… Ни об чем прочем ей нечего заботиться» [19, с. XIV].

Там, где авторы пособий все-таки допускали в текст «лишние слова», от них избавлялись сами учащиеся, вынужденные заучивать целые куски наизусть. Об этом свидетельствуют интереснейшие владельческие пометы на экземплярах учебников, сохранившиеся в современных библиотеках: вычеркнутые пышные эпитеты и эмоции, разбивка материала параграфов на смысловые куски «к билету 14», «к билету 29» и т. д.

Совсем иными стали пособия во второй половине XIX столетия. Осознав необходимость формирования у ребенка эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, педагоги ставили такую задачу перед учебной литературой и зачастую авторы прямо формулировали ее в предисловии к своим книгам.

Так, А. Любен отмечал, что изучение ботаники служит не только для «упражнения в правильном мышлении» и «образовании … правильных представлений», но и «для пробуждения чувства к прекрасному в природе и к прекрасному вообще … для оживления духа» и «пробуждения жажды к исследованию и отсюда проистекающих спасительных самодеятельности и самостоятельности» [13, с. XI].

Задача школы не состоит в сообщении ученику «известной степени умственного развития и запаса прочных знаний», – подчеркивал и автор «Конспективных дополнений к курсу физической географии» Ф. Любимов. Ее цель – развитие всей совокупности духовных сил воспитанника: его способности к критическому суждению, к пониманию и сознательному употреблению законов науки, формирование тяги к самообразованию, к все более глубокому познанию таинств окружающего мира и места в нем человека, к «чтению величайшей поэмы, начертанной во всем мироздании» [14, с. 7].

Однако отметим, что взгляды педагогов того времени на «оживление» и эмоциональность учебных текстов были далеко не однозначными.

Целый ряд пособий отличались некой внешней, «анекдотической» занимательностью, безусловно, способной привлечь внимание учащихся, но вместе с тем обладавшей скорее отрицательным воспитательным потенциалом. Так, в учебниках истории Д. И. Иловайского присутствовало достаточно эмоциональное изложение, но автором был принят некий общий тон снисходительного цинизма по отношению к деяниям прошлого: «древние, подобно всем некультурным людям…», «Петр очень полюбил море и флот…», по окончании лицея Пушкин «вел рассеянную жизнь и за некоторые нескромные стихотворе-

ния отправлен по Высочайшему повелению на службу в южную Россию… Посреди блистательной поэтической деятельности его постигла ранняя кончина. Пушкину было только 38 лет, когда он получил смертельную рану на поединке с одним иностранцем…». Д. И. Иловайский явно «смаковал» исторические анекдоты: как Ольга сожгла Коростень, как Темучин убил и в 70 котлах варил своих врагов; пересказывает предание о Евпатии Коловрате и заключает – «подобными рассказами народ обыкновенно утешает себя в прошлых бедствиях и неудачах» [8, с. 74, 32].

Подобная «эмоциональность» подвергалась критике современников, причем критике «с разных сторон».

Так, Н. Андреев полагал, что в учебнике истории «не должно быть места ни лирическим излияниям, ни биографическим данным, ни изложению хода войн и сражений. Все это не имеет никакой образовательной ценности…». По мнению Н. Андреева, эмоциональность изложения направлена к целям, не имеющим ничего общего с образованием, например к воспитанию ложного, «своеобразно понимаемого патриотизма», а потому должна быть безжалостно изгнана из учебной литературы [2, с. 3]. Вот каким было изложение событий Отечественной войны 1812 г. Н. Андреевым: «При Александре I на Россию обрушилось большое несчастье: император затеял войну с французами. Французский император Наполеон в 1812 г. вторгнулся в Россию и дошел до самой Москвы. Вся страна от Вильны до Москвы была разорена. Москва сгорела. Но у французов не хватило силы вести войну дальше. Зимою 1812 г. они начали уходить из России. Русская армия пошла за ними и нанесла врагам несколько тяжелых поражений» [2, с. 58–59]. И это все! Конечно, здесь нет ни «ложного патриотизма», ни «лирических излияний», но нет здесь и *ОБРАЗОВАНИЯ*.

Очень сдержанны и сухи были также учебники Я. Гуревича, С. Ковалевского, К. Ф. Ярошевского, П. Виноградова и некоторые другие.

Но педагоги второй половины XIX в. искали спасения от анекдотичной занимательности не только в сдержанности и сухой академичности. Многие из них ставили в противовес им истинную эмоциональность и высокую культуру изложения учебных текстов.

Для достижения этой задачи авторами учебников использовались разные приемы и прежде всего особый, художественный стиль изложения, облекающий учебный материал в живую, красочную, конкретную форму, способствующий развитию образного восприятия и яркого воображения учащихся.

Вот, например, выдержка из «Начального курса природоведения» Ю. Н. Вагнера: «Весною, когда природа наших стран просыпается от долгого зимнего сна, ничто так не радует наш взор, как вид молоденькой яркой зелени. Еще кое-где лежит снег, еще лед покрывает озера и реки, а на проталинах между побуревшей прошлогодней листвой и старой пожелтевшей травой пробиваются кверху тысячи новых зеленых ростков. Пройдет еще несколько теплых дней, и на деревьях начнут раскрываться почки, а на пожелтевших лесных лужайках покажутся и первые весенние цветы…» [3, с. 1].

А так рассказывает о поселении древних славян «Книга по русской истории», составленная К. О. Вейхельтом с соавторами: «Лесная глушь. Среди густого леса темной лентой вьется река. Громадные ветви деревьев низко нависают над водой, а из размытого берега торчат обнаженные корни … тихо кругом. Слышно, как дятел долбит дерево, да кукует кукушка … Пчелы жужжат и вьются роем у дупла громадного дерева. На высоком холме, над рекой, подымается дым, и слышится людской говор. Там, на расчищенной поляне, в беспорядке разбросаны строения. В одном из них живут…» и т. д. [11, с. 13].

В «Учебнике отечественной географии» С. Меча специальные научные объяснения тесно переплетались с субъективным и эмоциональным стилем художественных описаний природы: «Между высокими песчаными холмами блестит гладкое озеро, усеянное лесистыми островками. На одном из таких островов приютился старинный храм или монастырь. К берегам озера спускаются то засеянные поля, то цветистые лужайки, то деревушки, а не то надвинется густой темный бор, словно захотелось ему полюбоваться в зеркале воды на дикую красоту свою». Свое описание С. Меч заканчивает неожиданно для учебника географии: «Многие лучшие произведения Пушкина навеяны на него природой Псковской губернии…» [15, с. 41].

В ряде пособий в качестве основных или дополнительных текстов авторами непосредственно использовались отрывки из художественной литературы: «Родовая месть» М. Твена в «Исторической хрестоматии» Я. С. Кульжинского; «Песнь о вещем Олеге» А. С. Пушкина, стихотворения А. Толстого, А. Майкова, А. Кольцова, А. Фета и других в «Исторической хрестоматии» А. Гартвига или «Практическом учебнике русской грамматики» К. Ф. Петрова; «Жизнь в степи» Пассека в учебнике географии Д. Семенова и т. д.

Одним из ярчайших примеров подобного включения являются отрывки из «Дневников» Ф. Нансена, помещенные в пособии по географии Н. В. Тулупова. Например, об образовании торосов на северных морях: «Грозно и величественно зрелище такой борьбы! Чувствуешь, что находишься перед лицом титанических сил, и легко понять, что робкие характеры приходят в ужас и чувствуют, как будто ничто не может устоять перед этой силой ‹…› Сначала среди обширной пустыни слышится слабый шум, как будто громовой раскат отдаленного землетрясения, затем этот шум приближается и слышится уже во многих местах. Немое ледяное царство сотрясается громовыми ударами, исполины природы пробуждаются для борьбы. Лед начинает кругом трескаться, ломаться, громоздиться… Отовсюду слышится рев и гром … глыбы толщиною в 3, 4, 5 метров трескаются и подбрасывают одна другую, как будто они так же легки, как перья» [22, с. 37–38].

Авторы пособий, использовавшие такой прием, отмечали, что их целью было составить у детей «по возможности полное», целостное представление о том или ином явлении или процессе «посредством *художественных* образцов», средствами искусства воспламенить интерес к процессу познания, «воз-

будить… добрые чувства», «открыть глаза» на красоту мира, «наложить свою печать на его стремление к лучшему…» [22, с. 3].

Той же цели служило помещение в учебные пособия по различным предметам высококачественных иллюстративных материалов, являющих читателю и зрителю подлинные произведения искусства. Это прекрасные рисунки памятников материальной культуры, обнаруженных при археологических раскопках, в учебнике «Древней истории» К. И. Добрынина; рисунки и репродукции с картин И. Билибина, Б. Кустодиева, Г. Норбута, А. Бенуа, П. Коровина, Л. Куинджи, И. Левитана, В. Маковского, И. Шишкина и других в «Книге для изучения родного языка» А. Я. Острогорского; художественные фотографии природных ландшафтов и памятников архитектуры С. Меча в его учебнике географии. В предисловиях к своим учебникам авторы особо подчеркивали, что целью включения данных материалов было не только представление материала наглядным образом и создание опоры для зрительной памяти детей, но и формирование эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного и умения видеть красоту и «самомалейшей былинки», и величественного горного ландшафта, и самого Человека.

Кроме использования художественных средств, для оказания эмоционального воздействия на учащихся авторы учебных пособий использовали в учебной литературе особый личностный, доверительный тон, прямые обращения к читателю, направленные на установление сотрудничества и сотворчества в общем деле познания мира и себя в этом мире.

«Кому приходилось посещать разные местности земного шара или, по крайней мере, рассматривать фотографические снимки их, тот отлично знает, как разнообразна поверхность нашей планеты, – обращался к гимназистам старших классов преподаватель и автор ряда учебных пособий А. П. Нечаев. – ‹…› Перенесемся мысленно на западный склон Урала и совершим путешествие по одной из … рек… Положим мы остановились на реке Вишере…» [16, с. 4–6]. Это пособие сохранило личностный стиль устной речи, конспективно воспроизводя лекции, читанные А. Нечаевым в гимназиях и реальных училищах Санкт-Петербурга.

«В ясный летний день пойдемте в Лосиный Остров, – приглашал школьников автор «Книги для чтения по русской истории» Д. А. Никольский. – Это огромный лес рядом с Москвою. Побывав в нем, мы наглядно можем представить себе, какова была природа нашей страны на заре русской истории…», – пояснял он [7, с. 7].

Оживление текста диалогами, вопросительной формой изложения использовали также С. Соловьев, Д. Кайгородов, Д. Жаринов и многие другие.

Еще одним способом формирования личностного, субъективного отношения школьников к учебному материалу было использование авторами пособий проверочных вопросов, служащих не только для контроля за уровнем знаний учащихся, но и для выработки у детей привычки к оценочным суждениям, к эмоциональному восприятию многообразия окружающего мира.

«Что вам известно о личности Ивана III?» – спрашивал школьников «Учебник русской истории» С. Ф. Платонова. «Если вы живете в старинном городе (Новгороде, Пскове и т. д.), то разузнайте обо всех древностях, ознакомьтесь с историей города и все запишите, чтобы не забыть», – такое задание давалось в пособии Н. Андреева [2, с. 74–75]. «Проследить в биографии Гоголя выражение следующих его личных свойств: способность глубоко чувствовать, религиозность, патриотизм, сила фантазии, переходы от веселости к меланхолии, наблюдательность, эстетический вкус, серьезное отношение к нравственной стороне жизни, замкнутость, лукавство», – требовал учебник истории русской литературы А. Алферова [1, с. 35].

Таким образом, целый комплекс подходов, структурных элементов, особенностей построения текстов использовался отечественными педагогами при составлении школьных учебников, отвечающих задачам формирования всех сил развивающейся личности, превращающих школьное знание в «пищу духовную», пробуждающую и поддерживающую в ребенке «глубокое гуманное чувство» через его эмоциональное приобщение к «тайнам жизни», скрытых и «в каждой самомалейшей былинке зеленого царства»; и в природных ландшафтах, «полных истинной красоты и поэзии»; и в «духе родного языка»; и в «изображении судеб рода человеческого» [9, 17].

Литература

1. Алферов А. Сборник вопросов по истории русской литературы (Курс средней школы) / А. Алферов, А. Грузинский. – Изд-е 7-е, пересм. – М.: Изд. кн. маг. В. В. Думнова, 1909.

2. Андреев Н. Русская история: Учебник для начальных школ и младших классов средне-учебных заведений. – 2-е, испр. и доп. изд-е. – Птг: Изд-во «Книга», 1918.

3. Вагнер Ю. Н. Начальный курс природоведения. – Киев: Изд-е Пироговского т-ва, 1908.

4. Виноградов П. Учебник всеобщей истории. Ч. 1. Древний мир. – 5-е изд. – М., 1899.

5. Гуревич Я. Г. Историческая хрестоматия по новой и новейшей истории: Пособие для учащихся и преподавателей. – Изд. 4-е, испр. – СПб.: Надежда, 1895. – Т. 1; СПб.: Тип. М. Меркушева, 1900. – Т. 2.

6. Добрынин К. И. Древняя история. – М.: Изд-ль В. С. Спиридонов, 1910. – Ч. II. Греция и Рим: Курс IV класса мужских гимназий. – С 71 рис. и 2 картами.

7. Жаринов Д. А., Никольский Н. М. Былое вокруг нас: Книга для чтения по русской истории. – М., 1912.

8. Иловайский Д. И. Руководство к русской истории. Средний курс. – Изд. 41-е. – М.: Т-во типогр. И. М. Машистова, 1907.

9. Кайгородов Д. Начальная ботаника для городских училищ. Со мн. рисунками. – Изд. 3-е. – СПб.: Изд. А. С. Суворина, 1902.

10. Кареев Н. И. Идеалы общего образования. – Изд. 2-е. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1909.

11. Книга по русской истории для начальных школ и первых классов средних учебных заведений / Сост. К. О. Вейхельт, М. Н. Коваленский, В. А. Петрушевский, В. Я. Уланов. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: Изд-во т-ва «Мир», б. г.

12. Ковалевский С. Учебник химии. – СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1874.

13. Любен А. Руководство к систематическому изучению ботаники для школ и самообучения / По 4-му изд. сост. А. Бекетов. – Изд-е 2-е. – СПб.: Тип. А. М. Котомина, 1873.

14. Любимов Ф. Конспективные дополнения к курсу физической географии. Для VIII кл. жен. гимназий – Тула: Тип. В. К. Николаева, 1914.

15. Меч С. Россия. Учебник отечественной географии. – 32-е изд. – М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1917.

16. Нечаев А. П. Картины родины. Типичные ландшафты России в связи с ее геологическим прошлым. – 2-е изд. – СПб, 1911.

17. Острогорский А. Я. Живое слово. Книга для изучения родного языка. Для учеников II класса средней общеобразовательной школы. – 9-е изд. – Птг.: Тип. Тренке и Фюсно, 1915. – Ч. II.

18. Платонов С. Ф. Учебник русской истории. – СПб.: Наука, 1997.

19. Погодин М. Н. Начертание русской истории для гимназий. – Изд. 2-е. – М., 1837.

20. Рубинштейн М. М. Современное образование и нравственность // Вестник воспитания. – 1917. – № 1. – С. 1–45.

21. Тулупов Н. В., Шестаков П. М. Наша Родина: Географическая хрестоматия для … младших классов средних учебных заведений. – М.: Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1909.

22. Ярошевский К. Ф. Учебник ботаники: Руководство для средних учебных заведений с реальным курсом. – Изд. 7-е. – М.: Тип. А. И. Мамонтова и К°, 1893.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 378.014
ББК Ч 484 (4)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: PRO & CONTRA
(Взгляд из аудитории немецкого университета)[1]

Е. Л. Кудрявцева

Ключевые слова: академические кредиты; Болонская декларация; Болонский процесс; зачетные единицы; квалификационные рамки; мобильность учащихся; непрерывное обучение; проект «Q»; трехступенчатая структура высшего образования; Diploma Supplemen.

Резюме: Настоящая статья основана на мнениях преподавателей и студентов германских вузов (как правило, выходцев из стран СНГ и Ближнего зарубежья) о практике реализации положений Болонской декларации, полученных в результате опросов. Цель настоящей статьи – призвать к диалогу преподавателей российских и европейских вузов, обратить внимание руководителей российских вузов на необходимость совместной работы всех участников Болонского процесса по преодолению препятствий на пути к единому образовательному пространству.

Давайте вспомним основные постулаты Болонской декларации, уточненные в процессе последующих встреч стран-участниц в Праге, Берлине и Бергене, и рассмотрим их с позиции «исполнителей главных ролей» – студентов и педагогов:

I. Повышение мобильности учащихся за счет предоставления им возможности получения образования в любом европейском государстве и его последующего признания у них на родине. Данная цель была названа одной из ведущих в системе практических целей Болонского процесса. Однако мобильность в Болонском проекте приходится измерять не желаниями и знаниями учащихся, а доходами их родителей, поскольку обучение «мобильного» студента бесплатно только в теории. На практике оплачивать приходится все: проживание, питание, медицинскую страховку, транспорт.

[1] За деятельную помощь при написании настоящей статьи и за предоставление необходимых материалов автор приносит благодарность: директору семинара славистики Эберхард-Карлс-университета профессору Т. Бергеру; коллегам по институту культурологии; студентам (бывшим и нынешним); руководителям фирм-участниц проекта по созданию банка данных предприятий Баден-Вюрттемберга, работающих на российском рынке, – за искренние и детальные ответы на вопросы анкеты.

Для достижения указанной выше цели – повышение мобильности – страны-участники Болонского процесса заявили о необходимости решения следующих задач:

1. Определение рамок сопоставимых и взаимосвязанных по структуре и содержанию высших образований на национальном и европейском уровнях (так называемые «квалификационные рамки»). Однако вопрос дня сегодняшнего заключается в том, кто и на каких основаниях будет определять данные рамки. Мне и моим коллегам – преподавателям иностранных языков – хотелось бы принять в столь судьбоносном процессе реальное участие и провести его таким образом, чтобы образование по славистике в Германии соответствовало российским стандартам программ по РКИ, литературе и страноведению.

2. Введение новой трехступенчатой структуры обучения (бакалавр, мастер, доктор) с последующей выдачей дипломов единого образца. По мнению стран-участниц, это должно ускорить процесс обучения, сделать его доступным не только для выпускников гимназий, но и для лиц, окончивших профтехучилища и доказавших свою способность к дальнейшему обучению. Отмена второй диссертации (Habilitation) призвана упростить процесс продвижения и обучения научных кадров, оставляя больше времени для практической деятельности. Реальность же такова, что будущие бакалавры небезосновательно боятся приумножить число безработных; а преподавательский состав опасается еще большего, чем на сегодняшний день, сокращения штатов за счет снижения числа аудиторных часов. Члены языкового центра Пассау [3] видят в ней попытку сокращения времени обучения и тем самым массированного наступления на образование. Особой критике подвержен тот факт, что в дальнейшем предполагается полностью сменить «привычные» программы на подготовку бакалавров и магистров. Следовательно, новая система перестает быть заманчивой альтернативой, а становится новой абсолютной властью.

3. *Введение квантитативной системы оценки учащихся – так называемые «академические кредиты» (ECTS). Необходимость смещения акцентов на оценку результатов обучения и компетенции в большей степени, чем на пути получения квалификации*[1]. По этому поводу одна из студенток написала в анкете: «Коллекционирование кредитов вместо получения экзаменационных ведомостей приведет к поверхностности образования и охоте за нулями, не говорящими ничего конкретно о знаниях данного студента, например о его социальных компетенциях». Кроме того, при постановке «академических кредитов» в расчет не принимается разница между объемами усвоенных с помощью преподавателя и самостоятельно усвоенных знаний; не учитывается

[1] В отдельных странах как условие начисления кредитов выдвигают требование: учебная нагрузка должна включать в себя 50 и более процентов самостоятельной работы студента (отметим, что о качестве данной работы и способе приобретения знаний вопрос не ставится).

роль преподавателя и индивидуальность ученика. На абсолютное непонимание моих коллег натолкнулось и постановление конференции ректоров высших школ [4] о порядке проставления оценок (не путать с кредитами) учащимся: «Шкала оценки рассматривает учащихся с точки зрения статистики. Поэтому именно статистические данные об успеваемости являются условием для применения на практике системы академических кредитов. Студенты, выдержавшие экзамен, получают следующие оценки: *A* – лучшие 10%, *B* – следующие 25%, *C* – следующие 30%, *D* – следующие 25%, *E* – следующие 10%. Для студентов, не выдержавших экзамен, предлагаются оценки: *FX* – «не сдано, необходимы некоторые улучшения для признания работы»; *F* – «необходимы значительные улучшения…». А если лучших – более 50%?

4. Решение всех трех перечисленных выше задач направлено на ***упрощение процедуры признания дипломов из других европейских стран-участниц. Студенты по окончании любого вуза получают вкупе с дипломом так называемый Diploma Supplement, дефинирующий их знания, умения и навыки по изученной специальности с точки зрения теории и практики***[1]. Теперь о реальном положении дел: большинство российских дипломов как не признавалось, так и не будут признаваться в Германии. Опрошенные мной в процессе подготовки настоящей статьи сотрудники университета назвали две основные причины непризнания: недостаточно высокое качество российского образования по сравнению с европейским[2] и то, что «большинство дипломов в бывшем СССР, – купленные». В лучшем случае полученное в России образование засчитывается по курсу «–1»: славист, кандидат наук ставится на одну ступень с германским дипломником; обладатель диплома филфака оказывается на стадии «промежуточного экзамена» (4–5 семестр) и т. д. Выход один: Минобразования ФРГ должно официально заявить о признании российских дипломов, назвав единый и обязательный для всех вузов перечень признаваемых «1:1» специальностей (вне зависимости от места получения квалификации), равно как аргументированно обосновать причины непризнания ряда документов.

II. Первая цель (повышение мобильности учащихся) согласуется со второй провозглашенной Болонской декларацией целью – **повышением престижности европейского образования в мире**. Специализация и практическая направленность высшего образования, огромный технический потенциал германских вузов, возможность бесплатного обучения, отсутствие при-

---

[1] «Развивая Болонский процесс, предлагается кроме национального диплома выдавать также международный диплом единого для Европы образца, который **должен** (*выделено мной. – Е.К.*) признаваться работодателями на европейском рынке труда» [1]. Вопрос в том, кто в состоянии обязать работодателей и вузы играть с открытыми картами.

[2] Показательно то, что ни один из противников восточно-европейского образования не имел ни малейшего представления о российских программах. Все говорили скорее «по привычке», чем основываясь на реальных фактах.

емных экзаменов и свободный выбор предметов привлекают в Германию абитуриентов со всего мира. На сегодняшний день от 20 до 60% учащихся языковых семинаров – выходцы из стран СНГ. Однако сегодня все они чувствует себя обманутыми: с 2007 г. в большинстве земель ФРГ за учебу будет взиматься плата – €500 в семестр, притом что работать в полную силу обладателям студенческих виз запрещено законом, а юридического права на получение государственных дотаций (стипендий) у граждан государств, не являющихся членами ЕС, нет.

Приближение поставленной цели планируется за счет решения следующих задач:

1. Создание гибких программ по отдельным дисциплинам в высшей школе, включая гибкую систему признания прежде полученных знаний. Притом недостаточно простого переименования существующих дисциплин, а необходима полная перестройка содержания и методики преподавания с учетом новых требований. Новые программы по предметам должны способствовать активному внедрению новейших методик обучения, например виртуальных курсов, блок-семинаров, максимально использовать имеющиеся в германских университетах технические возможности. Кроме того, за счет преобразования программ должен быть дан «толчок» самостоятельному «погружению» учащихся (освобожденных от аудиторных часов) в конкретную, интересующую их дисциплину. В реальности же только уменьшается число учебных часов. Так, по сравнению с прежним 8-часовым недельным режимом обучения студентов первого семестра русскому языку как иностранному с осени 2005 г. введен 6-часовой план. Кроме того, перенимаемая из школьной программы по третьему иностранному языку практическая направленность занятий не дает возможности дальнейшего самоусовершенствования студентов, ибо у них отсутствует структурированная теоретическая база. То есть в реальности происходит то самое «физическое сокращение», от которого предостерегали авторы проекта Болонского процесса, а вовсе не «качественное переосмысление» программ.

2. Активное участие в процессе «непрерывного обучения» (постоянного самостоятельного повышения квалификации на основе полученных в вузе знаний, умений и навыков). В документах Болонского процесса упор делается на самостоятельное повышение квалификации выпускниками вузов через общение их друг с другом и взаимный обмен информацией, проведение совместных проектов, на так называемое «обучение в течение всей жизни» (Lebenslanges Lernen). Но, во-первых, для создания подобной «надстройки» необходим достаточно прочный и глубокий фундамент, качество коего зависит не столько от студентов, сколько от профессорско-преподавательского состава. Во-вторых, непрерывное образование (как вытекает из документов Болонского процесса) есть ничто иное, как повышение квалификации с отрывом или без отрыва от производства. В немецких вузах каждый обеспечивается бесплатным

доступом в интернет. Большая часть работников сферы высшего образования имеет отдельный кабинет и персональный компьютер. Педагоги и ученики могут за счет университета проходить курсы повышения квалификации в любой интересующей их области – от программирования и иностранных языков до прикладных искусств. Стало быть, в Германии проблема заключается не в отсутствии предложения, а в нехватке спроса; в неразработанности системы материального поощрения за повышение квалификации.

4. *Земли ФРГ совместно с конфедерацией приняли в 1998 г. условия так называемого «Проекта "Q"» (Projekt Q = Qualitätssicherung), служащего для разработки новых путей и методов контроля качества образования, ознакомления с результатами проверок всех заинтересованных сторон и координации совместной работы Германии с другими европейскими государствами.* Основным постулатом настоящего проекта является введение аккредитации вузов и отдельных учебных дисциплин исходя из выполнения ими минимального образовательного стандарта и работы в общепризнанной образовательной структуре. Осуществление контроля качества образования, условий работы преподавателей и учебы студентов проводится специально отобранными специалистами в области проверяемой дисциплины. С 1998 г. подобные мероприятия (Evaluation) внесены в Германии в «Рамочный закон для высших школ» (Hochschulrahmengesetz) и проводятся регулярно на нескольких уровнях: начиная от оценки учащимися методики и содержания конкретного занятия (внутренний контроль) и заканчивая проверкой ревизорами деятельности семинара и вуза в целом (внешний контроль). Внутренняя проверка сводится к раздаче (1 раз в 2 года) студентам анкет на предпоследнем занятии в семестре. Заполненные анкеты собираются самим же аттестуемым преподавателем. О реальных результатах опроса не узнают ни коллеги, ни учащиеся. И наоборот, о приходе комиссии извне руководство вуза и семинара, а затем и все заинтересованные лица информируются загодя: заполняется масса бумаг, соответствующим образом подготавливаются коллеги и студенты. Сам процесс аттестации происходит в три этапа: в одну и ту же аудиторию приглашаются избранные учащиеся, за ними – преподаватели и наконец – профессора. Среди членов комиссии на семинаре славистики – ни одного носителя языка как родного и ни одного специалиста из России. Интереснее всего, что проверка занятий проводится со слов профессоров, и ни один контролер не удосуживается заглянуть в качестве «вольнослушателя» на несколько рядовых семинаров.

III. Третья цель Болонского процесса – **реальная взаимосвязь образования и профессиональной деятельности**. Пути ее достижения таковы:

1. Переход от чисто научного образования к образованию профессиональному. Безусловно, Болонский процесс направлен (в числе прочего) на сокращение государственных затрат на образование благодаря снижению времени обучения и немедленному включению молодых специалистов в произ-

водственный цикл и, следовательно, в ряды налогоплательщиков. Дефинируемая им практическая ориентация первой ступени образования (бакалавриат) предполагает не только прямую, но и обратную связь «вуз – офис», а следовательно, и доработку существующих учебных программ в соответствии с требованиями реальности. Но, во-первых, именно на фирмах вновь образованные ступенчатые системы образования высмеиваются как «узконаправленные» (Schmalspurstudium) – малые и средние предприятия не знают пока, что с ними делать. А во-вторых, в чем отличие реформированного университета от профессионально направленной высшей школы? Выпускники (бакалавры) уже через 3–4 года, а не через 5–7 лет, как их предшественники, переступят порог Альма-матер и … натолкнутся на запертые двери офисов. Почему? О причинах говорят сами опрошенные автором данной статьи предприниматели, потенциальные работодатели бакалавров и магистров. В первую очередь они заинтересованы не в «быстром», а в «качественном» обучении своих будущих сотрудников и потому не знают, что делать с «полуфабрикатами», и не хотят платить за их отшлифовку из своего кармана. Наконец, в Германии в настоящее время царит безработица, при которой на каждого работающего приходится два иждивенца. При сохранении прежней системы обучения у страны появляется шанс: экономика отдохнет и через 3–5 лет все восстановится. Однако если на рынок труда ежегодно будут выбрасываться все новые и новые кадры, он окончательно захлебнется. Уже сегодня из 100 выпускников гуманитарных факультетов только 30–40 находят работу по специальности.

2. В результате проведения решений Болонской конференции в жизнь высшим учебным заведениям в целом и их отдельным семинарам и факультетам дается неограниченное число прав и свобод с целью подготовить их к конкурентной борьбе. И без того неподотчетные никому семинары и вузы теперь сами оценивают трудоемкость изучения каждой дисциплины, условия и порядок признания кредитов, место обучения студентов за рубежом, условия поступления в магистратуру и докторантуру и т. д. В реальности, как германской, так и общеевропейской, подобная свобода может привести скорее к негативным последствиям. Приведу некоторые ответы на поставленный мной вопрос о результатах перечисленных выше преобразований: «*Каждый вуз и семинар вправе за дисциплины, имеющие одинаковое число аудиторных часов, начислять различное количество кредитов, аргументируя это сложностью самостоятельной подготовки учащихся. Процесс начисления кредитов не поддается контролю, ибо никто “извне” не может проверить самостоятельную работу студента – библиотечные часы или “скачивание” информации из сети*»; «*Более слабые семинары будут привлекать студентов большим объемом “легких” кредитов, как сегодня они привлекают низким процентом «проваливших» экзамены и снижением уровня требований к учащимся*»; «*Признание или непризнание кредитов, приобретенных мобильным студентом в российских вузах, оказывается поставлен-*

ным в прямую зависимость от субъективного мнения профессорского состава немецкого семинара или института о качестве обучения в данном вузе. Как следствие – чтобы не рисковать непризнанием с трудом добытых кредитов, студенты будут ездить "по обмену" только в вузы, рекомендуемые "направляющей" стороной, т. е. в так называемые «вузы-партнеры», с которыми у германских семинаров заключен договор о сотрудничестве. Как же тогда быть с демократическим выбором места обучения «мобильными» студентами?

Основным условием проведения решений Болонской и последующих конвенций в жизнь является участие студентов и педагогов в проведении Болонского процесса в жизнь. Регламентированные в документах проекта «Q» (см. выше) демократичность и прозрачность проведения Болонского процесса в жизнь можно только приветствовать. Однако на сегодняшний день студенты и преподаватели информируются о решениях, связанных с внедрением Болонской декларации, лишь нормативными документами: о снижении числа ставок, о сокращении часов, о введении оплаты за обучение и т. д. Ни о каких открытых обсуждениях целей и содержания высшего образования даже и речи не может быть[1].

Закономерно, что именно студенты с их непредвзятым взглядом на реальность отмечают несоответствие заявленных целей и задач действительности, нестыковку практической надстройки и теоретического фундамента: «*Интернационализация программ не может одновременно служить средством повышения квалификации с целью роста конкурентоспособности выпускников на местах и средством усиления интернационального сотрудничества, взаимопонимания и солидарности*»; «*Установить сложность подготовки к тому или иному семинару можно только проведя опрос самих учащихся и на его основании распределив причитающиеся семинарам кредиты, аттестовав педагогов и вуз*». Более того, все опрошенные мною замечают, что перестройка системы образования, стремление не к получению знаний, а к «сбору» академических кредитов поставит учащихся под дамоклов меч внутренней конкуренции. Для проявлений человеческой натуры и оказания взаимопомощи не останется ни сил, ни времени, ни желания. Учащиеся говорят прямо: «*Мы хотим готовиться не к борьбе друг против друга, а к работе плечом к плечу. Расслоение дееспособного и активного студенчества может быть на руку только бюрократам от науки*». Сами германские профессора указывают на ошибочность навязываемых норм: «…Высшие школы не должны закукливаться в меритократической системе, измеряющей Output по научно не самостоятельно достигнутым успехам… Научные исследования предполагают наличие творческого мышления, не способного развиться у студентов, провентилированных за 6 семестров сквозь обязательный канон в 180 пунктов…» [2]. В заключение хочется

[1] См. решения 25 съезда преподавателей языковых центров и нашумевший процесс ректора Эберхард-Карлс-университета Тюбингена против студентов, не согласных с введением оплаты за обучение (2005 г.) [3].

сказать, что воплощение идей Болонской конференции в жизнь пошло в России иным путем и – как видно из промежуточных отчетов вузов и министерств – имеет больше наработок и положительных результатов. Не пришла ли пора обменяться опытом?

Литература

1. Кремень В. Болонский процесс: сближение, а не унификация // Зеркало недели: Междунар. общ.-полит. еженедельник. – № 48 (473). – 13–19 дек. 2003 г.

2. «Eigensinn begünstigen»: Der Bremer Politikprofessor und SPD-Politiker Detlev Albers über zynische Kollegen… // UniSpiegel: das Studenten-magazin. – Heft 6. – Dezember 2005. – S. 11.

3. Für eine qualitative Studienreform (FSZ, Passau, 24.05.2004) [Электрон. ресурс] // Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften. – Режим доступа: http://www.fzs-online.org/article/928/de.

4. Hochschulrektorenkonferenz, 98. Senat, 10.02.2004 [Электрон. ресурс] // Technische Universität Ilmenau. – Режим доступа: http://www4.tu-ilmenau.de/lps/ingolstadt/Abschlussbericht_Ingolstadt.pdf

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

УДК 370
ББК 88.5

ВОСПИТАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ЧАСТЬ 1. ВОСПИТАНИЕ КАК ОТКРОВЕНИЕ

Л. И. Лурье

Ключевые слова: воспитание; воспитательная система; духовность повседневной реальности; моделирование; региональная воспитательная система.

Резюме: В статье рассмотрены методологические подходы к воспитанию, основанные на культурологической деятельности в региональном образовательном пространстве.

Воспитание – основная составляющая образования, всеобъемлющая форма деятельности, в которой присутствуют внутренние, психолого-педагогические механизмы взаимодействия преподавателя и ученика, способствующие формированию саморазвивающейся личности. Воспитательная деятельность требует высокого уровня культуры общения. В современной педагогической науке «воспитание рассматривается как относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется» [1]. «Взращивать» в пространстве разумных оснований – означает любить, оберегать и защищать, стимулировать и создавать условия для развития. Именно эти гуманистические характеристики должны возникнуть и в государственной, и в региональной системах воспитания. Регион является не только пространством активной жизнедеятельности человека, но и сферой сотрудничества системы образования с другими сферами жизнедеятельности, благодаря которым человек раскрывает себя.

Воспитательная деятельность вырабатывает мироощущение, основанное на исторических традициях народов, проживающих на данной территории, и формируется в отношениях между людьми. В процессе воспитания возникает духовная близость людей, обнаруживаются достижения, опыт старшего поколения и желание молодых следовать ему, то есть возникают традиции. Пробуждение у ребенка интереса к пониманию человеческих отношений равносильно «синергетическому взрыву». Глобальный мир вырабатывает в человеке противоречивые тенденции, возвышая и обогащая отдельные стороны его жизни, уменьшая и обесцвечивая порой нравственные, духовные проблемы

в прагматичном, перегруженном потоке информации. Регион – это некое пространство внутренней стабильности, устойчивости, самодостаточности, в котором яснее видны украшающие человеческую жизнь общительность, доброта, правдивость, так важные для воспитания человека.

Уклад региональной жизни задает направленность воспитанию. Глобальность возникающих перед человеком проблем не снижает остроты чувств и переживаний, связанных с домашним очагом, друзьями и знакомыми, окружавшими его с ранних лет. **Задача ближайшего социума – способствовать включению ребенка в необъявляемый ему, но глубоко продуманный воспитателем процесс его соприкосновения с реальным миром.** Программа учебного курса может быть объявлена всем обучающимся. Задачи же воспитания, которые при этом стоят, остаются «за кадром», не декларируются в явном виде. Методы воспитания многоплановы. Они включают в себя параллельные и последовательные приемы воздействия на личность, о которых ребенок чаще всего и не догадывается. Воспитатель призван получить вердикт доверия ученика, право вторгаться в его «Я-сокровенное». А когда ребенок раскрывает свою душу педагогу, возрастает мера ответственности за его судьбу. Учитель может заслужить это доверие и обрести глубокую ответственность за него, обладая душевной преданностью своему воспитаннику. В такие моменты ребенок оказывается беззащитен, целиком доверяясь учителю.

Процесс воспитывающего обучения предполагает содеятельность, сотворчество ученика и учителя. Каждый из них определяет свою вселенную чувств и переживаний, их встреча – нечто большее, чем встреча двух миров. Образовательная деятельность требует от учителя и ученика совместного бытия, в котором общественные устремления превращают знания, умения и навыки в поступок, компетентностное овладение деятельностью, основанное на понимании культурных традиций, сложившихся в ближайшем окружении и регионе.

Парадокс воспитания состоит в том, что его успех оказывается возможен не благодаря, а вопреки чему-либо, как проявление внутреннего протеста, возникающего по отношению к стереотипам и догмам, вероятно, еще неосознанно воспринимаемым учеником. Сложность природы человека как существа биосоциального определяет в нем сочетание вечного недовольства и блаженства, беспечности и унылой прагматичности. Очень часто эти составляющие человеческого существа не находят примирения. И. Ильин, стремясь обнаружить спасение личности в ее цельности, пишет: «Человек, несущий в себе внутреннее расщепление, не знает счастья. Его ждет вечное разочарование и томление» [5, с. 707]. Жизненный оптимизм – чаще не природный дар, а обретение в процессе воспитания воли преодолевать трудности жизни.

Современное мультимедийное пространство перерабатывается в мощные информационные потоки, которые захлестывают человека. Их всеохват-

ность не позволяет вырабатывать реакцию, связанную с внутренним состоянием человека: сосредоточиться на сущностном, задуматься над жизнью, проникнуться убеждениями, сомнениями, эмоциями. Обогащение ума при этом опустошает душу. Именно в регионе мы ожидаем становления этики народной жизни, своеобразия в понимании тончайших оттенков красоты, любви, счастья. Каждое новое поколение сталкивается с сожалениями представителей старшего возраста о былых временах. Задача воспитателя, однако, помочь разобраться в тонкостях современной жизни, видеть ее прекрасные стороны, не сосредоточиваясь лишь на трудностях сегодняшнего дня. Печаль о прошлом не всегда способна побудить к активной деятельности.

Воспитатель доносит накопленные поколениями навыки жизнестойкости и помогает человеку вырабатывать способность создавать собственную программу развития. Региональная ментальность по-особому «встраивается» в картину мира человека, стимулируя выработку императивов экзистенциональных состояний, порождая такие важные для образования качества, как самоорганизованность, самоанализ, самопознание, самовоспитание.

Ощущение у воспитуемого своей значимости, предначертанности собственной судьбы должно сочетаться с достигаемой средствами воспитания способностью быть милосердным. Это интегральная характеристика образования, не выступающая автономно в ряду ее составляющих, но являющаяся новым качеством, в которое должны перейти знания, умения, навыки, компетенции, становясь культурой образованного человека.

Социальная среда – семья, улица, информационное пространство и многое другое – активно вовлекают человека в различные виды деятельности, в которых властвует чья-то инициатива, косвенное или же прямое давление. Проблема воспитания трансформируется в новую социальную проблему: как следует изменить отношения людей в обществе, их уклад жизни, чтобы в процессе социализации возникали добрые чувства, вырабатывались нравственные нормы, поддерживались моральные принципы? Именно здесь проблема воспитания напрямую выходит на проблемы прав человека и построения гражданского общества. От решения этих проблем зависит, окажется ли способным образование выполнить свою главную миссию – стать источником добродетелей, моральных и нравственных сил, формирующих личность и укрепляющих общество. Быть воспитанным и вежливым – разные вещи. Образованный негодяй таит для общества серьезную опасность. Она выражается и в том, что вооруженный знаниями, умениями и навыками, он не постиг главной миссии образования – нести добро. Опасно воспитание и в обществе двойных стандартов. Принимая нормы взаимоотношения между людьми, утверждаемые школой, этот же ребенок может позволить себе быть непорядочным вне ее. Важнейшей задачей воспитания становится связь норм социального опыта, возникающего в пространстве школы, с нормами, сформированными различными другими сферами жизнедеятельности ребенка. Следует отметить, что

нравственное воспитание усложняется в связи со снижением моральных норм в обществе. Нет алгоритма, правила, рецепта нравственного воспитания. Есть одно – возможность создания условий таких отношений между людьми, в которых эти качества востребованы в пространстве школы и региональном сообществе. Человек, не принявший в процессе воспитания гуманистические ценности, опасен для общества: чем лучше он усваивает предметные знания, тем страшнее для общества его бездушие и бездуховность. Отмечая, что «культурная субстанция – залог консолидации членов территориального сообщества на основе традиций исторической и этнической памяти» [4, с. 48], Л. Н. Голубева подчеркивает истоки русской нравственной философии «со свойственными ей культом человека и его одухотворенности. …Вот почему в трудах русских философов смыслообразующей ценностью оказалось Любовь, а нравственное воспитание возвысилось над обучением».

К сожалению, в последние годы предметы художественно-эстетического цикла и система дополнительного образования, затрагивающие историко-культурные аспекты жизни региона и всей страны, явно приходят в упадок. На смену им у школьников возникают другие приоритеты, продиктованные жесткой системой подготовки к ЕГЭ, профессиональному самоопределению. Чем раньше предпрофильная и профильная подготовка будут «захватывать» содержание образования, тем беднее окажется его культурологическая основа. Образовательные программы, связанные с художественным творчеством и искусством, не только позволяют преодолеть напряженный ритм жизни школы, они создают эмоциональный настрой в освоении нравственных и духовных горизонтов развития человечества, вырабатывают способность увидеть красоту региональной жизни, которую мы называем малой родиной. **Воспитательное воздействие тем самым трансформируется от прямого воздействия на личность к формированию культурных традиций образовательного социума. В дальнейшем этот социум индуцирует, воздействует на общественную среду, осуществляя общественное воспитание, гармонизирует общественные отношения, определяя социальные и нравственные нормы, проникающие в ментальность всего общества. Профессионал, обладая сравнительно более высоким образовательным потенциалом, способен, кроме прямой профессиональной деятельности, активно влиять на социальный, нравственный климат в обществе.**

Все в образовании связано с воспитательной деятельностью, формированием духовных, нравственных основ жизни. Эти ее стороны, однако, слабо формализуются и не поддаются стандартизации. Но на них должен быть спрос общества. Если образовательное учреждение вовлечено в общественную жизнь и эта жизнь основана на либеральных ценностях, то становятся востребованы гуманистические идеалы, утверждаемые в образовательной деятельности. Вообще, не все ее результаты следует измерять и оценивать. Человеческая сущность богаче выносимых экспертных оценок, человеческая индивидуальность

значима сама по себе, иррациональность человеческой натуры противится логике сравнения и сопоставления одного человека с другим. «Идущие вместе», марширующие, выполняющие общие команды, следующие традиционным правилам часто утрачивают индивидуальность и доверяют свое «Я» навязываемым схемам поведения, искажающим мировоззрение развивающегося человека.

Культурные ценности в региональном пространстве лишены монументальности и имеют в большей степени личностную предначертанность, позволяющую развиваться вглубь, увидеть красоту обыденного, преодолевать многие житейские трудности, с которыми сталкивается человек. Многие культурные традиции обретают реальную осязаемую жизнь именно в регионе, в ближайшем окружении человека.

Воспитание должно быть обращено к пониманию ментальности регионального социума, в котором происходит развитие обучающегося. Без этого у человека не возникает ощущения свободы, стремления принимать на себя ответственность и проявлять волю в достижении цели.

Свобода выбора, возникающая перед человеком, находится во власти идей предшествующих поколений. Если же в самом обществе присутствует атмосфера лицемерия, лжи и страха, то сохранение гуманистических ценностей в образовании остается единственным шансом спасения возрастных когорт и целых поколений. **В периоды стабильности общество воспринимает образование как само собой разумеющийся ресурс развития**, **во время кризисов – это важнейший источник мобилизации защитных сил социума.** Социальный иммунитет, социальная активность, возникающие в образовательном пространстве в такие периоды, оберегают общество от разрушения и обогащают его энергией созидания. Ослабевающее в какое-то время внимание к вызовам времени в обществе сменяется острой востребованностью понимания грядущих перемен. И эта проблема становится мировоззренческой, судьбоносной.

Формирование региональной общности и региональных сообществ средствами образования становится новой проблемой, имеющей высокую общественную значимость. Подходов к проблеме воспитания множество. Региональная общность не означает региональный коллектив. **Люди, никак не связанные между собой, могут иметь общий дух, близкую ментальность, предсказуемое отношение к проявлениям жизненных коллизий. Каждое новое поколение прежде всего через образовательную деятельность ощущает уклад региональной жизни.** Регионализация воспитательных систем выступает не только как знакомство с региональными культурными традициями. Гораздо важнее вживание человека, вступающего в жизнь, в микроклимат региональной общественной жизни. Определенные социальные и национальные группы, постоянно проживающие в регионе или же появившиеся здесь как эмигранты, переселенцы либо лица без определенного места жительства, отдельные граждане, в силу тех или иных обстоятельств дистанцирован-

ные от сложившегося уклада жизни региона, нуждаются в особом подходе к их интеграции в его жизнь. Многие из них, теряя прежнюю культурную среду, должны овладеть новым пространством культуры и оправдать те надежды, которые они имели, связывая свою жизнь с новым регионом проживания. **Процесс воспитания во всех ситуациях должен основываться на идеях, консолидирующих общество, утверждающих гуманистические ценности. Только тогда появляется возможность говорить о региональной общности людей, проживающих на данной территории. Каждый регион в силу своей специфики усиливает ту или иную сторону этого многогранного процесса, который трудно планировать, глядя из федерального центра, но важно детально проработать в субъектах Федерации.**

Особую значимость в период становления региональной общности обретает не только авторитет педагога-воспитателя, но и система взаимоотношений в образовательном социуме, формирующая новые культурологические основы образовательной деятельности. **Включение нового поколения в мир духовных ценностей требует причастности педагога к миру науки и культуры.** Это, возможно, еще не до конца осознанное качество педагога как профессионала в истории России всегда играло немаловажную роль. **Учитель в России на протяжении многих исторических эпох всегда считался духовным авторитетом, в высшей степени образованным человеком и определял поле притяжения к себе во всем социуме.** Школа, а тем более вуз, несли нравственную и моральную ответственность за жизнь и благополучие региональных сообществ и в целом по стране. Современные образовательные технологии, ориентированные на повторяемость и достижение гарантированного результата, вместе с тем удается адаптировать к региональной специфике.

Что остается от инновации, если ее тиражировать? Что произойдет с личностью, если она клонируется в соответствии с задаваемым изначально образом? Меняющийся мир, меняющееся содержание образования требуют исключительной широты творческих проявлений педагога. Вариативность образования должна сочетаться с наличием ядра, которое может быть задано стандартом образования. Педагог-ученый, интеллектуал выполняет особую роль носителя научной культуры, духовных ценностей общества. Его авторитет, духовное влияние на молодежь было значительно на всех этапах истории страны и не утрачено еще в настоящее время. Он оказывается способен положительно влиять на своих учеников без прямого давления на личность в процессе формирования культурных традиций образовательного социума. Эволюционируя, этот социум преобразует внешний мир, гармонизирует общественные отношения, определяя социальные и нравственные нормы жизни общества.

Коммунистическая система воспитания, как и сменившая ее в последние годы тенденция формирования человека западного образца мышления, каждый раз берет за основу «личностный идеал», «всесторонне развитую лич-

ность». Мифологическая идея формирования идеализированного образа человека есть абстракция, которая не допустима в педагогическом моделировании. Возможно, человеческая индивидуальность как раз и состоит из совокупности несовершенств, а человеческая жизнь – из их преодоления и генерации новых, возникающих вопреки воле человека. Эти несовершенства не есть проявление кризиса человека. **Проблема в том, чтобы трудности, преодолеваемые человеком, не приводили к утрате духа, потере веры в собственные силы. Здесь многое зависит не только от самого человека, но и от социальной среды, в которой он находится. Терпимость к другим, стремление помочь ближним – важные задачи формирования образовательного пространства школы и региона.**

Современные социально-экономические преобразования рождают раскол в обществе, который неизбежно вызывает душевный дискомфорт и неудовлетворенность многих граждан. А ведь, как справедливо утверждает И. Ильин, «человек, находящийся в состоянии внутреннего раскола, есть несчастный человек... Никакой жизненный успех не дарует ему ни наслаждения, ни успокоения. У него не хватает внутреннего органа для того, чтобы быть счастливым. Этот внутренний орган называется **гармонией**, **согласованный тотальностью** (т. е. целокупностью) влечений и способностей, единением инстинкта и духа, согласием между верой и знанием» [5, с. 707]. В современном обществе понятия «счастья» и «горя» приобретают другое наполнение, вызывают другую реакцию у отдельных людей и сообществ. Образование человека, испытывающего удачи и падения, принимающего жестокие вызовы судьбы, является особо трудным. Человек нуждается в поддержке друзей, ближайших сообществ, он испытывает потребность в советчике. И здесь особую миссию приобретает авторитет учителя – «добровольно принимаемое индивидом влияние какого-либо лица, основанное на признании его достоинств» [1]. **Именно в региональных сообществах складывается благоприятная возможность средствами образования преодолеть возникающие кризисы Человека. Необходимость школы и других учреждений влиять на социум и общественные отношения становится чрезвычайно ответственной задачей.** В советское время государство, хоть и формально, но декларировало поддержку человека, в современном обществе человек должен научиться защищать свои интересы, находить опору в общественных движениях, противостоять проявлениям беззакония и коррупции. Именно в регионе образовательная деятельность способна стать основой общественного диалога: люди лучше знают друг друга, им близки и понятны заботы каждого.

Педагогическое воздействие способно помочь человеку в понимании несовершенств личной и общественной жизни, оказывая поддержку в их преодолении. Воспитание гуманной личности, приверженной демократии, – абстрактная цель, требующая своего воплощения в сегодняшней России, переживающей не самые лучшие времена. Реальность и идеал существенно отдалены

друг от друга. Этот разрыв – основная проблема в жизни общества в период перехода от авторитарной, командно-административной системы к демократической. Особенность дня сегодняшнего в том, что отказ от принципов прошлого происходит гораздо активнее приобщения к ценностям гражданского общества. Возникающий вакуум заполняется постоянными устремлениями властных структур вновь утвердить изжившие себя нормы государственной деятельности и подчинить себе процесс становления общественных интересов. Регионализация образования, давшая шанс формированию региональной политики в контексте решения приближенных к конкретному человеку социально-экономических задач региона, развитию местного самоуправления, часто «срывается» к установлению жесткой вертикали власти, совершенно не требуемой реальным течением жизни.

С особой остротой возникает вопрос о том, как с помощью знания воспитывать человека. Он стоял и во времена Бэкона, провозгласившего: «Знания сами по себе – сила». Знание – сила, но надо знать, как эту силу применить. Для достижения человеческой свободы требуются знания, дающие возможность выбирать этот путь к свободе и овладевать ею. Принцип свободного развития человека выражается в том, что образование не должно сопровождаться какими-либо принуждениями и ограничениями. Человек становится личностью, если он обретает способность, чутье действовать исходя из этических норм, уважения прав других членов социума.

Процесс воспитания – это прежде всего мобилизация собственных душевных сил воспитателя и воспитуемого для противостояния злу и насилию, инициирования новых отношений в социуме, позволяющих преодолевать остроту кризисных ситуаций. Таким образом, **образование в России**, **да и в современном мировом сообществе**, **обретает важную миссию – защиту граждан от социально-экономических трудностей и порождаемых ими напряжений в обществе**.

Эмоциональность восприятия, глубина переживаний, одухотворенность и стремление к истине возникают тогда, когда диалог между учителем и учеником имеет образовательный смысл. В этой связи необходима глубокая перестройка содержания образования, усиливающая его гуманистические ценности и гуманитарный потенциал. Это относится не только к гуманитарным предметам. Гуманитаризация естественно-математических дисциплин означает не только постижение законов реального мира, мышления, образов, которые оно создает, но и многообразие смыслов, с ними связанных. В этом случае возникает эстетическая удовлетворенность ученика образованием, быть может, косвенно способствующая гармонизации общественных отношений. Притягательность красоты в науке способна противостоять криминализации сознания. Индивидуализация сознания не приемлет старых подходов к воспитательной деятельности. Методы воспитания, основанные на личном примере, всегда нуждаются в понимании того, что этот личный пример – органичная

составляющая натуры человека, который в силу личных убеждений готов к преодолению трудностей во имя интересов общества. И если здесь, в этом «личном примере», высвечивается лицемерие и фальшь, то происходит дискредитация идеи и ее носителя. Поэтому опасно быть примером для подражания – надо быть самим собой. Имидж человеку делает его отношение с окружающими. Вот почему приобретает новый смысл слова А. Макаренко: «Я не воспитывал, а просто находился рядом».

Императивы детства во многом задаются ближайшим окружением человека, различными региональными сообществами, местным укладом жизни. Региональность определяется не только этнокультурными и экономическими факторами. Региональность – это ритм жизни, ее стиль, ощущение исторического времени и протекание современности. Региональное пространство и глобальный мир сложным образом сопрягаются в восприятии отдельным человеком. Региональная событийность может быть значительнее общегосударственной или же мировой, впечатляюще действовать на личность, становиться судьбоносной. События отдельно взятой жизни – рождение, любовь, отношения с близкими людьми – глубоко охватывают человеческое сознание. Антиномии глобального и регионального, находясь в противоречивой взаимосвязи, не позволяют пренебречь каким-то из этих уровней жизнедеятельности и мировосприятия человека. Переоценка ценностей в эпоху глобализации меняет видение мира, его образ, а значит, и образование. Но как бы ни были впечатляющи идеи построения глобального общества, подчиненные наднациональным интересам, для каждого человека значимы родной очаг, семья, ближайшее окружение. Поэтому регион – пространство душевных состояний, оберегаемое каждым из нас как нечто сокровенное и близкое. Воспитание личностно. Оно должно соответствовать внутреннему душевному настроению человека. Региональное образование способно родить и даже воскресить чувство того, что «дым отечества нам сладок и приятен».

Воспитание личности в образовательной среде региона требует ощущения антропологической границы в проявлениях человека, когда его экзистенциональное «я» взаимодействует с ближайшим социумом. Здесь приобретают очертания пограничные проблемы Человека: «Я – личность. Я – член общества», «Я – другой. Я в своем развитии», «Я – человечество», «Я, устремленный к достижению собственных целей – Я – истинный, в реальном течении жизни». Граница состояний отдельного человека пролегает не только в его отношениях с социумом, но и обозначает порог становления личности, определяемого логикой «Я – другой Я». Субъектность в диалоге с обществом и самим собой позволяет каждому участнику процесса ощутить свое отраженное «Я». Образование, организованное эффективно, позволяет за счет отраженного «Я», определяющего, по сути своей, реакцию человека на свой жизненный опыт, осуществить скачок в развитии, который углубляет его компетентность. Этот процесс возникает за счет «резонансности» состояний ученика и учителя в процессе

со-мыслия, *со-чувствия* и взаимопонимания. Для ребенка очень важна поддержка учителя, понимание окружающих, одобрение взрослых. Он живет ожиданиями встреч с реальностями повседневной жизни. В конкретно организуемой деятельности дети учатся общению, взаимопониманию, интуитивно, а затем и вполне осознанно определяют границу «Я – другой Я».

Трудность, сохранившаяся еще с советских времен, повседневной жизни школы состоит в том, что учащиеся в виде модельного образа «субъекты образования» иногда служат манекенами для демонстрации педагогического мастерства «главного субъекта» – учителя. Подобное бывает часто на открытых занятиях, конкурсах типа «Учитель года», популистских потоках всякого рода «добрых дел», различных плановых мероприятиях, наигранность которых заглушает искренность и чистоту побуждений основного действующего лица школы – ученика. Подобная инверсия нарушает сакраментальный смысл образования. Еще в советские времена существовала оценка такой модели образовательной деятельности – показуха.

В преемственности региональных традиций необходимо видеть грань прошлого, в чем-то полезного для будущего, и прошлого, к которому не следует возвращаться. Это особенно важно сейчас, когда возникают духовные символы нового времени и формируются новые принципы российской государственности. Наконец, региональная самобытность нуждается в оценке красоты ее проявления. Эта красота должна быть доброй. Именно она закладывает патриотическое начало в развитии личности. Ученики чутки и наблюдательны. В школе обязательна атмосфера оптимизма. «Он веселый» – говорят дети о тех, кому доверяют. «Он добрый» – отзываются об учителе, который способен понять тревоги и заботы подрастающего поколения. Ученики очень быстро проходят этап восприятия учебного материала, а далее возникает интерес к личности учителя, его нравственно-волевым качествам, целостности натуры, воли, расположенности к окружающим. Диалог, предполагающий равенство, взаимодоверие и взаимоуважение Ученика и Учителя, сопровождается настороженным постижением нового, стремлением понять окружающий мир, сопереживать происходящему. Для этого Учителю не требуется утверждать свое превосходство над учеником, свою ведущую роль в воспитательном процессе.

Все, что искренне – прекрасно. Красота педагога обнаруживается в открытости, естественности выражения чувств и мыслей. Вступая в диалог с учеником, учитель целенаправленно воспитывает свободу проявлений добрых намерений, способности противостоять искушению, «наслаждаться свободой во зле» [2].

Красота человеческих отношений закладывается в региональных сообществах, и прежде всего эту миссию несет образование. Анализируя труды Ж. Пиаже, В. С. Выготский указывает: «Ребенок живет в двойной действительности. Один мир для него составляется на основе его собственного, свойственного его природе мышления, другой – на основе навязанного ему окру-

жающими его людьми логического мышления. Образование, если оно является истинно свободным самовыражением и педагога, и обучающегося, возвышает человека духовно, это то, что вносит поэзию в повседневность. Благоговение перед достигаемой истиной, смыслами, ее выражающими, становится актом откровения в воспитательной деятельности» [3, с. 63].

Воспитание выступает как преломленный через общественное сознание поиск идеалов в личностном развитии. Право воспитывать – вердикт доверия общества, свидетельство профессионализма педагога и его желания к самосовершенствованию. **Процесс воспитания и соприкосновение с реальной жизнью должны органично взаимодействовать, вырабатывая в человеке способность понимать и воспринимать лучшие достижения поколений и одновременно противостоять негативным тенденциям общественной жизни.** Общность идеалов, утвердившихся в сознании всего социума, позволяет преодолевать различия возрастных когорт, делает возможным патриотическое воспитание как сокровенное проявление свойств личности в наиболее ответственные моменты жизни государства. Оно не сводится к военно-патриотическому воспитанию. Патриотическое воспитание имеет двуединую природу: это формирование определенной направленности развития личности и достижение такого уровня общественных отношений, при котором ощущение Отечества вызывает глубокие чувства сопричастности личной жизни и общественной. Нет необходимости декларировать и демонстрировать патриотизм, а тем более измерять его по некогда установленной кем-то шкале. Проявления патриотизма могут быть глубоко индивидуальны и общественно значимы.

Воспитание при этом становится не результатом «спецмероприятий», а поиском **сокровенного**, сущего в отношениях между людьми, лишенным фальши, лицемерия и лжи. **Духовность повседневной реальности** может быть тем абсолютом, который дорог конкретному человеку. Повышение образовательного уровня может не всегда сопровождаться усилением патриотических чувств. Для образованного человека мотивы патриотизма гораздо сложнее: чем образованнее человек, тем более утонченны эти мотивы. Любовь к отечеству обретает особый смысл, возникает как нечто сокровенное, не терпит морализирования и фальши. Вот почему «политические маски», обладающие удивительной живучестью еще с советских времен, представляют истинную опасность для патриотического воспитания нового поколения интеллигентов.

Ценность воспитательной деятельности состоит в востребованности обществом качеств личности, формируемых в учреждениях образования и общественной среде. Это обязывает, связывая школу с реальным течением жизни, давать оценку и негативным явлениям. Определенные аспекты образования важно не оценивать, а наполнять житейским смыслом, который при зрелом интеллекте способен стать житейской мудростью. По В. Далю, «мудрый – основанный на добре и истине; праведный, соединяющий в себе любовь и правду, в высшей степени разумный и благонамеренный». Мера просветлен-

ности человека, достигаемая образованием, вырабатывает смысл жизни, основанный на постижении сложнейших коллизий человеческих взаимоотношений. Сущностные результаты образования должны быть свободны от начетничества, стремления вычислить «невычисляемое», измерить «неизмеряемое». Можно только почувствовать отраженный эффект образования в проявлениях человека, если, конечно, жизнь дала шанс человеку выразить себя.

Вопросы, касающиеся отношения человека и общества, не имеют исчерпывающих оценок. Чаще они решаются на основе обретаемого личного опыта и связаны со многими факторами, различными целями, иногда противоречащими друг другу. Жизненные устои закладываются образованием и культурой, из которых формируется стиль социального поведения. Правовому обществу нужна самоуправляемая личность, тоталитарному – управляемая.

Многообразие возможностей воспитательного воздействия на личность, которыми располагает регион, значительно. Сейчас далеко не всегда за школой остается лидирующая роль в воздействии на ученика. Более того, в «споре» школы с улицей школа не всегда выигрывает. Часто причины неудач школьного воспитания остаются в авторитарности.

Очень важно, чтобы система образования, обогащаясь разнообразием региональных образовательных культур, была соизмеряема с человеческими возможностями в освоении мира. Блестящая успеваемость, достигнутая надрывом душевного состояния, победа на олимпиаде, превращающая восторженность процесса познания в напряженный, на пределе человеческих возможностей, труд, изнуряющие перегрузки спортсмена-профессионала – все это создает психологическое напряжение, разрушающее личность. Воспитание требует формирования определенного типа личности, особого мировоззрения, в котором чувство ответственности за судьбу общества, государства вырабатывает у человека стиль жизни, нормы поведения, материальные и духовные потребности.

Региональное воспитание и проблема формирования общественного мнения чрезвычайно важны. Решение многих проблем, волнующих общество, сталкивается с пассивностью тех, кто должен содействовать воплощению этих решений в жизнь. Воспитание активного человека, стремящегося утвердить идеалы общественного развития, – первостепенная задача. Многие пороки в нашей жизни не были бы столь болезненны и не так стремительно распространялись, если бы молчаливое осуждение отдельными людьми усиливалось общественным движением. Немецкий философ Эдмунд Курке утверждал: «Для триумфа дьявола необходимо лишь, чтобы хорошие люди не проявляли активности». Эта мысль не утратила актуальности и сегодня. Для человечества сейчас представляет угрозу не столько военное противостояние, сколько терроризм. Многое в борьбе с ним можно решить, если различные страны и народы научатся действовать сообща. Необходимо утверждение средствами образования такого характера отношений между людьми, при котором терроризм оказался бы невозможен. Именно в образовании должен быть дан глубокий ана-

лиз чудовищного явления, которое пережило человечество, – фашизма! В образовании еще не получила должной оценки такая трагедия, как Холокост. Массовое истребление евреев трагично само по себе. Но понимание того, как другие народы оказались равнодушны к этой трагедии, остается загадкой истории. Не потому ли сейчас события в Чечне для многих регионов не кажутся животрепещущими. Единый российский народ переживает трагедию национальной разобщенности оттого, что многочисленные исторические трагедии отдельных народов не преодолевались средствами культуры и образования. Важнейшей задачей Чечни, как и других территориальных образований, является формирование диалога культур, который позволит ощутить общность судьбы чеченского народа и России. Воспитание способности сопереживать, чувствовать чужую боль требует от учителя глубокой духовной самоотдачи, напряженного труда в восприятии и преодолении разрывов истории и культур.

Именно в подростковом возрасте имеют место манипулирование сознанием, спекулирование на нигилизме и обостренном желании самоутвердиться, часто с позиции силы. Это объединяет молодых людей в разного рода национал-патриотические группы. Прежде всего в регионах должны найтись духовные силы, противостоящие националистическим проявлениям самого разнообразного толка.

Многие сложнейшие задачи регионального образования требуют обязательного поиска механизмов развития в человеке с помощью системы знаний, умений и навыков такой компетенции, которая позволила бы ему действовать в согласии с культурными традициями. Воспитание не может быть отдельным предметом, отдельной обособленной процедурой. Этот процесс *со-переживания*, *со-чувствия* учителя и ученика, возникающих как акт совместного осознания реального мира, требует от учителя не только профессиональных навыков, но и душевной щедрости и благородства, способности затронуть душу ребенка. Воспитание требует от учителя проявления гуманистических свойств личности, яркости творческого потенциала, индивидуальности – того, что должно ему дать педагогическое образование как культурологическая деятельность. Воспитательные проблемы слабо решаются и во время отводимых для этого классных часов. Ученики иногда даже раздраженно воспринимают нравоучения и воспитательную «накачку». Пространство общих интересов и совместной деятельности – вот то, что следует создавать в региональных воспитательных системах.

Значительное воздействие на наши представления о мире имеют мультимедийные технологии. Они оказывают мощное воспитательное влияние, возможно, даже более значительное, чем традиционная система образования. Это означает, что от современной школы, вуза требуются новые формы организации внеучебной работы и дополнительного образования. Быть может, в условиях социальной напряженности, социальных конфликтов дополнительное образование и внеучебная работа приобретают более высокую значимость,

чем традиционное базовое образование. При всем стремлении федерального центра упорядочить финансирование системы образования регионов и минимизировать расходы в регионах встает новая ответственная задача – как систему образования интегрировать с различными сферами деятельности, чтобы при наименьших расходах повысить воспитательный потенциал образования, культуры, науки, здравоохранения и многих других областей, функционирующих в регионах без достаточной взаимосвязи. Необходимы межотраслевые региональные программы по борьбе с преступностью, социальному сиротству, наркомании, общие для различных ведомств. Воспитание, выходя за рамки образовательной отрасли, должно приобретать масштабы региональной межсферной деятельности. Воспитывать, а значит, убеждать ценностями культуры, – задача всего общества. Воспитанный человек, обученный по традиционно отработанным образовательным технологиям, сталкиваясь с жизнью, обнаруживает далекую от хрестоматийной систему отношений в обществе. **Воспитать человека, включить его в активную жизнедеятельность означает сделать востребованными те принципы воспитательной работы, которые утверждались в школе. Кризис современной системы образования в том, что недостаточное внимание к воспитанию усугубляется невостребованностью в обществе многих его результатов и достижений.** Следовательно, задача региональной системы образования – личностно ориентируя воспитательный процесс, воздействовать на образовательный социум и общество, в котором есть потребность в культуре и человеке, желающем строить свою жизнь в соответствии с духовными ценностями. Региональная образовательная система должна ответить на вопрос, как воздействовать на социум за пределами образовательного учреждения. Пьер Ферро утверждал: «Агрессия в школе рождается оттого, что детские желания, их стремление к радости и самореализации приходят в непримиримое противоречие с жесткими непреложными правилами, как бы посланными свыше». Следует отметить, что неопределенность, страх перед будущим иногда спонтанно провоцируют агрессию. Противостоять этому можно ресурсами свободного развития, который реализуется через творческую деятельность при активном использовании созидательного потенциала культуры.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: Больш. рос. энцикл., 2002.

2. Виноградов И. И. Духовные искания русской литературы. – М.: Русский путь, 2005.

3. Выготский В. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.

4. Голубева Л. Н. Образование в провинции: проблемы, подходы, решения: Круглый стол // Педагогика. – 1999. – № 7.

5. Ильин И. Путь к очевидности. – М.: Эксмо-Пресс, 1998.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 378.14
ББК 74.58

В ТЕНИ НАУКИ
(К вопросу о современном антисциентизме)

В. С. Идиатулин

Ключевые слова: антисциентизм; наука; образование; общество; религия.

Резюме: В статье исследуются проявления антисциентизма в современном обществе. Эклектизм духовного поиска приводит к синкретизму псевдо- и неорелигиозного, культового и внеконфессионального, иррационального и эзотерического миропонимания с элементами лже-, анти- и околонаучных концепций, которые проникают в науку и образование. Отмечен рост проявлений клерикализма, рассмотрено взаимодействие науки и религии, выражаемое как в их противостоянии, так и попытках единения.

Научная мысль пролила такой яркий свет на одни стороны опыта, что другие оказались в еще большей тени, оставляя нераскрытыми многие тайны человеческого бытия. В какой-то мере этим можно объяснить распространение в обществе столь широкого антинаучного синдрома, когда стало возможным полагать, что человек достиг такого уровня развития, который заставляет его предпочитать паранормальное и аномальное рациональному и обычному.

Каждому школьному или вузовскому преподавателю приходится определять предмет науки и учебной дисциплины в процессе ее изложения не только на обобщенном, но и на вполне конкретном уровне, отделяя ее от автоскопии, анимизма, антропософии, астрологии, биолокации, биоэнергоинформации, ведовства, гоминологии, демонологии, колдовства, ксеноскопии, левитации, магии, медитации, мистики, некромантии, нумерологии, оккультизма, пирамидологии, полтергейста, проскопии, реинкарнации, ретроскопии, спиритизма, телекинеза, телепатии, телепортации, транслокации, уфологии, фетишизма, хиромантии, чародейства, шаманизма, эзотеризма, экзорсизма, эниологии, ясновидения и большого числа других в чем-то интересных и эпатажных вещей, которые заполняют средства массовой информации и занимают сознание людей.

Сегодня определенно можно говорить о расцвете паранауки. Если в прошлом всевозможные экстрасенсы выдавали себя за наделенных сверхъестественной способностью, то сейчас прибегают к наукообразным атрибутам: торсионные, спинорные, лептонные и биополя, отрицательная энергия и т. п. Уже не раз отмечалась интересная особенность – эти чудесные поля и связанные с ними аномальные явления открывают геологи и биологи, химики и врачи, все, кто угодно, только не обладатели точнейших приборов, способных ре-

гистрировать исчезающе малые квантовые флюктуации вакуума, единственное из триллиона нейтрино, которое способно провзаимодействовать со всем веществом земного шара. Теории о невидимых и неосязаемых объектах ничего не стоят, если они не предсказывают их поведение. Радиоволны невидимы, но теория определяет их поведение достаточно точно. Эти слова принадлежат составителю научных эссе Дж. Холдейну [26].

На исследования НЛО Министерство обороны США выделяло значительные суммы, для 57% американцев их существование казалось доказанным. Компетентная комиссия заслушала сотни очевидцев, изучила фото- и другие материалы и пришла к выводу, что все наблюдения НЛО можно объяснить известными явлениями. После публикации заключения комиссии число новых сообщений заметно уменьшилось [8]. Национальная служба раннего оповещения США обнародовала секретные документы ЦРУ по НЛО, где большую часть их отнесла на счет своих испытаний. Уфологи в шоке, но надежд, скорей всего, не теряют. В 1997 г. уфология отметила 50-летие, так и не разрешив загадки НЛО [6].

Конгресс США давно прекратил финансирование программ ЦРУ по работе с экстрасенсами, а в России их сейчас в шесть раз больше, чем ученых РАН. Существовал даже Центр нетрадиционных технологий при Государственном комитете по науке и технологиям СССР, вся деятельность которого была признана полной чепухой, перестала финансироваться, но затем перешла на один рынок с колдунами [6]. Даже выводы о зомбировании 25-м кадром, что казалось вполне доказанным, по мнению Федеральной комиссии по связи США основаны на недостаточных данных. В России же часто к подобным явлениям относятся более чем серьезно. Так, в наши дни пермская фирма «Ведиум» предлагает услуги по энергетической поддержке кандидатов в депутаты, готова засадить конкурентов в аналитический кокон, отрубить им энергетический хвост с последующим иссушением. И таких примеров можно привести много.

Не так давно на международном конгрессе гоминологи отмечали тридцатилетие своей деятельности. Популярная газета в очередной раз опубликовала фотографию снежного гоминоида, сопровождая ее ироническим комментарием [6]. Уже забыто, как в начале 1960-х гг. польский научно-популярный журнал напечатал в первоапрельском номере в числе десяти других шуточную заметку о йети (на приз читателям). Газеты в Новосибирске ее перепечатали уже без шуток и так пошло… [20]. Чуть раньше во французских журналах появилось сообщение об установлении телепатической связи с подводной лодки «Наутилус» ВМФ США 25 июня 1959 г. с помощью карт Зенера (крест, круг, звезда, квадрат, волна). Угадано было будто бы 70%, все ринулись в телепатию, в ЛГУ даже открыли лабораторию парапсихологии, а через 2 года выяснилось, что в это время лодка стояла в доке Портсмута, в печати же была «утка». Разоблачениям оккультизма был посвящен целый сборник «Сумерки магов». Но в США уже выходили к тому времени 20 астрологических журналов тиражом в полмиллиона экземпляров, в Европе гороскопам верят около ста миллионов

человек, а в России до 70% населения. Их не беспокоят сообщения Британского Королевского астрономического общества о том, что из-за прецессии земной оси положение созвездий на небесной сфере изменилось и, по современным данным, зодиакальных созвездий стало уже тринадцать, но верующие в гороскопы этого еще не знают. Их не волнует и то, что гороскопы и предсказания не сбываются – за 1993 г. из 360 предсказаний знаменитых астрологов сбылось целых четыре, а из опубликованных в центральной печати 9 пророчеств на 1994 г. одно сбылось (умерла Ж. Кеннеди) [6], за 1997 г. не сбылось ни одного [12]. Предпринятые масштабные проверки связи деятельности и характера людей с гороскопами не обнаруживают [24].

Астрология до сих пор зиждется на геоцентрической системе, открытие Коперника обрушило фундаменты церковных космологических догм, но не поколебало ни астрологию, ни одну из религий [17]. Гороскопы окрыляют, человек верит тому, чему хочет верить, а вовсе не фактам, авторитетам и логическим доводам. Суть предсказания в его истолковании. Во все школьные учебники истории вошло пророчество оракула Крезу: «Пойдешь на Кира, сокрушишь великое царство». Как потом выяснилось – свое! Самые надежные предсказания включают условие, борьбу противоположных сил. Очевидные вещи предсказывают уверенно, а в отношении неожиданных бессильны, к примеру, принцесса Диана за 17 дней до трагедии была у гадалки [12].

Большое количество прорицателей появляются, как правило, в переходные периоды – перед революцией в России, в Германии 1930-х гг., в наши дни. Их пророчества имеют и политический подтекст, манипулируют людьми [23]. Было время, когда власть настолько нуждалась в сакральной харизме, что короли лечили возложением рук [31]. Вера в чудо обряда возникала, так как все его ждали, были к нему готовы и коллективно заблуждались. Вера больного повышает даже эффективность плацебо (до 50–70%). Именно эффект веры используют все врачеватели, поскольку иммунная система человека реагирует больше не на реальность, а на убежденность. Массовая пропаганда раскручивает безумие толпы, готовой принять все, что ей будет предложено [30]. Однако вера в чудо заводит весьма далеко.

Процветают знахари, целители, шаманы, колдуны, ведьмы – последнюю сожгли в Европе в 1782 г., но зато сейчас в ФРГ живет и работает 30 тыс. заклинателей ведьм [21], а в России 300 тыс. разного рода экстрасенсов. Этап шаманизма проходит весь мир. Желание верить в таинственное, чудесное, необъяснимое – это всеобщее свойство человека, а шарлатаны им всегда эффективно пользуются.

Уникальная возможность прямой клинической проверки эффективности медиумов описана в статье С. Шишова «Реквием по Гиппократу» [28]. Вывод, к которому приходит автор: пока медиумы хороши лишь для эстрады, доказательный эффект их «деятельности» ничтожно мал. Пока стаи чародеев стригут купоны и мутят головы людям, мартиролог околонаучной медицины

растет. До сих пор рекламируется магнитная вода, несмотря на тысячи опытов, показавших полное отсутствие лечебного эффекта [6].

В начале 1980-х гг. было напечатано объявление Дж. Рэнда, предлагавшего заплатить миллион долларов каждому, кто продемонстрирует какие-либо паранормальные способности. Если судить по СМИ, таких талантов весьма много, но за 15 лет за уточнением условий премии обратились лишь два человека [15].

Пропагандой пара- и псевдонауки обеспокоен Президиум РАН [14], ректоров вузов тревожат факты противопоставления науки и высшего образования обществу [19]. Псевдонаука проникает во все слои общества, включая академические. Эти иррациональные тенденции названы в своей основе аморальными, представляющими угрозу духовному развитию нации. Президиум РАН создал комиссию по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных истин и призвал ученых активно реагировать на появление псевдонаучных и невежественных публикаций, шарлатанские проекты, разоблачать деятельность паранормальных и антинаучных академий [3].

Одним из знаковых откликов стала публикация профессора МГУ Л. Лескова [10], где отмечается, что на столь крайнюю меру РАН решилась впервые, объединяя две проблемы воедино: распространение мистики и псевдонаучные проекты, хотя о первой известно всем, а о второй из сотни одному. Лженаука по форме научна, но пуста по содержанию. Она требует доступа к государственному финансированию, возводит лжеистины в ранг государственных доктрин, травит истинных ученых и глушит науку. Хотя граница между наукой и псевдонаукой не жесткая и история знает много примеров, когда и позитивному знанию навешивали ярлык лженауки, однако есть проверенный метод противодействия ненаучным проектам – независимая, непредвзятая и компетентная вневедомственная экспертиза.

Что касается мистики, то это симптом экономического, духовного и социально-политического кризиса. Мифологическое сознание непреходяще и непреодолимо [6], оно связано с психикой личности, которой дает психологическую защиту, а иногда и смысл жизни. Борьба с убеждениями людей безнадежна почти всегда. Главная причина лежит в интересах (экономических, политических) тех кругов, которые заняты оболваниванием населения, и отсутствии удовлетворительных способов реализации его потребностей. Если не помогают врачи и лекарства или они не по карману, то идут к врачевателю. Если человек задумывается над вопросами мироздания, а наука не дает ему ответа, либо эту науку он познать и понять не в силах, он ищет и находит другие доступные для него пути.

Люди склонны безотчетно защищать взгляды, которые приобрели без подобающего размышления об их правильности. Они очень редко принимают решение, опираясь исключительно на рациональное мышление независимо от предыдущих убеждений. Образование само по себе не спасает от склонности верить в НЛО, астрологию, счастливые числа, магнитотерапию и т. д. Согласно исследованиям американских ученых, уровень скептицизма к псевдонаучным

данным был не ниже и не выше у студентов, показавших хорошие результаты в знании фактического материала, по сравнению с теми, кто имел более скромные знания. Вывод, и он справедлив, к сожалению, не только для образования США: нас не учат думать, и не учат тому, как думать. Пока не будет понято, что наука – это не набор разрозненных фактов, а стройная динамическая система, открытая для проверки и постоянного отсеивания ошибочных утверждений, псевдонаука будет процветать [33]. Она будет процветать до тех пор, пока общество не осознает ценность научных достижений в сравнении с другими, например спортивными (для сравнения: пятилетний контракт хоккеиста Павла Буре – 40 млн долларов, Нобелевская премия – 1 млн долларов) [16].

Проявление антисциентистских настроений связано не только с паранаукой. Тревожат тенденции к клерикализму. Так, в России введено государственное празднование Рождества после государственного же Нового года, что не уместно ни по церковным, ни по светским традициям, делаются попытки единения школы и церкви. Уже звучит критика учебников по биологии с богословских позиций [11], издан перечень грехов, запрещающий привязанность к животным, общение с еретиками, мирское лечение, макияж, следование моде, игры и зрелища, пляски, танцы и многое другое, включая хранение денег в сбербанке [4]. Церковные власти вторгаются в мирскую жизнь, пытаются вводить свою цензуру в средствах массовой информации. Повторяется история начала века, когда драма великого князя К. Романова на музыку А. К. Глазунова была запрещена Святейшим синодом. Неужели любого посягнувшего на каноны художника или исследователя должна ждать судьба Салмана Рушди [9]? Отрадно, что против политизации православия, ограничения его национальными рамками (оно и русским когда-то было навязано светской властью [29]), против использования его в качестве государственной идеологии выступили участники Восьмого Преображенского собора [13]. Однако социальная доктрина РПЦ, принятая Архиерейским Собором в 2000 г., требует открытого вмешательства церкви в общественные и государственные дела.

Уже имеются законодательные возможности для введения православного образования в систему светского, упоминать атеизм практически невозможно, совместная с патриархатом комиссия по образованию ставит целью освободить учебные программы, учебники и пособия от его проявлений. Писателя М. Чулаки утешала надежда, что концентрация духовного гнета начнет обратное движение, когда достигнет крайней точки [27]. Насколько общество сейчас далеко от этого, писал В. С. Рыжков [18], отмечая маловерие как болезнь современного общества. Православным духовным возрождением охвачено менее процента, а в дальних приходах даже служители не имеют специального образования. Как реально далеко было общество от тотальной религиозности, говорят данные военного духовенства за 1917 г.: доля православных солдат, принимающих участие в исповедях и причастиях, в феврале сократилась в десять раз, а в октябре – уже в сто, активно и сознательно верующим

оказался только один из сотни [5]. Сходные данные следуют из подсчетов Оливера Радкея: на выборах во Всероссийское учредительное собрание в 1917 г. христианские партии привлекли менее полпроцента электората, в то время как антирелигиозные партии эсеров и эсдеков получили 75% голосов [32].

Противостояние церкви науке не должно иметь места. Еще святой Августин писал: «Если случается, что авторитет Священного Писания поставлен в противоречие ясному и четкому рассуждению, то это должно означать, что лицо, которое интерпретирует Писание, неправильно его понимает. Это не смысл Писания противопоставляется истине, а истолкование, которое это лицо ему придает» [22]. Тщательный анализ канонов показывает, что переход на новый стиль не является ересью, католики не должны считаться еретиками, пока не состоялся Вселенский Собор и т. д. [5].

Нельзя считать, что все церковное – мракобесие, лучше стараться поддерживать тех ее представителей, с которыми возможен цивилизованный диалог. Православный фундаментализм кроется не в религиозных доктринах, а в непримиримом противостоянии всем остальным верам и невериям, любым отклонениям от установленных образцов своей веры и порядка ее исповедования. Редактор религиозного журнала «Континент» оценивает это как разновидность всех тоталитарных движений, отражающих их волю к власти [1].

Если Бертран Рассел считал, что теология по большей части была всего лишь организованным невежеством, которое придавало аромат святости заблуждениям, невозможным в просвещенный век, то открытия в физике и космологии, антропный принцип и катастрофические социальные события в мире привели не только к изменению, но и к сближению позиций богословов и ученых [2; 25]. Первые чаще подчеркивали необходимость науки для улучшения жизни людей или реализации провиденциальных целей Бога в человеческой истории, последние, сталкиваясь с парадоксальными ситуациями в микро- и мегамире, готовы гораздо вероятнее допустить существование Бога, чем осуществление невероятной цепи случайностей для возникновения жизни. Писание учит, как попасть на небо, а не как оно движется вокруг Земли, однако Глеб Каледа находит в Библии доказательства отсутствия противоречий между наукой и религией, рассматривая сотворение Неба и Земли как начало Вселенной 13 млрд лет назад, а множественное рождение фотонов при аннигиляции адронов как реализацию гласа «Да будет свет!», отделение света от тьмы как разделение излучения и вещества в дозвездный период [7].

Пифагор, Платон, Кеплер, Галилей, Ньютон, Эйнштейн, Павлов, Циолковский, Вернер Браун и Нейл Армстронг, открыватели генетического кода, кибернетики, квантовой теории – люди верующие. Вера и разум уживаются в сознании человека и как-то благоприятствуют друг другу, хотя и относятся к разным видам человеческой деятельности. Научный дискурс основан на выявлении закономерностей, повторяемости, воспроизводимости, объективности, общезначимости, возможности опытной проверки научного факта. Религиозный – на

свободе, откровении, субъективности, часто уникальности религиозных феноменов. Сама вера в бога раскрывает духовные перспективы, которые дают новый взгляд на материальные явления, изменяют восприятие, делают мышление более универсальным и концептуальным. Наука дисциплинирует и развивает ум, религия – душу и сердце. Религия этимологически означает связь (с Богом), разные религии предлагают разные методы связи: заповеди, молитвы, воздержание и искупление грехов, то есть контакт, но по воле Бога, а не человека.

Наука есть средство познания мира и человека особыми методами, дающими объективное и общезначимое знание. Религия учит, как обращаться к Богу, чтобы быть услышанными им. Научное познание не является универсальным, религиозное включает информацию непосредственно от Бога и переданную свидетелями этих феноменов. Косвенное познание духа возможно по его воздействию на материю и протекающие процессы. Влияние Бога на человека простирается от состояния творческого подъема и одухотворенности до ответов на вопросы и проблемы, которые решает человек. Вера активизирует сознание причастности к высшей силе, делает мысль более креативной.

Духовный компонент не связан напрямую с обучением, но играет в жизни людей не меньшую роль, чем точные знания. В современном мире нужно принимать как страстную потребность человека в убеждениях, так и принципиальную их относительность. Образование должно опираться на рациональное содержание корпуса знаний, прививать здравый скептицизм, толерантность, свободу от догм и общечеловеческую культуру.

Литература

1. Виноградов И. И. «Православный» фундаментализм или смерть // Континент. – 1997. – № 3 (93). – С. 270–295.

2. Гайденко П. П. Наука и христианство: противостояние или союз // Континент. – 2002. – № 112. – С. 346–353.

3. Гинзбург В. Л. Разум и вера // Вестник РАН. – 1999. – № 6. – С. 546.

4. Губанов В. А. Православная исповедь: Перечень грехов. В помощь кающемуся. – М.: Крутицкое подворье, 1997.

5. Зубов А. Б. Сорок дней или сорок лет? // Новый мир. – 1999. – № 5. – С. 123–143.

6. Идиатулин В. С. Непреходящие альтернативы миропонимания // Магистр. – 1998. – № 6. – С. 87–95.

7. Каледа Г. Наука и библия о сотворении мира // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С 125–135.

8. Крейчи В. Мир глазами современной физики. – М.: Мир, 1984. – 311 с.

9. Лезов С. История и герменевтика в изучении Нового Завета. – М.: Восточная литература, 1997. – 321 с.

10. Лесков Л. Кого будут жечь на костре лженауки // Российская газета. – 1999. – 30 нояб.

11. Культура. Образование. Православие: Материалы научно-практической конференции Ярославль, 14–16 мая 1996 г. // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 39–45.

12. Обозрение предсказаний на 1997 г. // Наука и жизнь. – 1998. – № 5. – С. 26.

13. Обращение к Патриарху // Континент. – 2003. – № 3. – С. 422–424.

14. Обращение Президиума РАН. Не проходите мимо // Наука и жизнь. – 1999. – № 11. – С. 16.

15. Приз для экстрасенса // Наука и жизнь. – 1999. – № 8. – С. 105.

16. Прохоров Л. Фундаментальные науки – проблемы или кризис // Новый мир. – 1997. – № 12. – С. 89–90.

17. Рак И. В. Заметки об астрологии // Нева. – 1998. – № 2. – С. 149–165.

18. Рыжков В. С. Церковь среди бурь нашего времени // Нева. – 1998. – № 9. – С. 131–148.

19. Садовничий В. А. Роль университетов в формировании естественно-научного образования // Высшее образование в России. – 1993. – № 1. – С. 38–44.

20. Сергеев Б. Ф. Тайны памяти. – М.: Мол. гвардия, 1974. – 272 с.

21. Сидоров А. С. Знахарство, колдовство и порча. – СПб: Алетейя, 1997. – 232 с.

22. Симонов Ю. А. Либерализм и христианство: Размышления ученого на пороге XXI века // Новый мир. – 1999. – № 2. – С. 141–152.

23. Скворцов Л. В. Возвращение эзотеризма? // Октябрь. – 1996. – № 3. – С. 157–171.

24. Сурдин В. Г. Почему астрология – лженаука? // Наука и жизнь. – 2000. – № 11. – С. 74–78; № 12. – С. 130–135.

25. Хлебников Г. В. Некоторые тенденции сближения науки и религии в современном мире // Россия и современный мир. – 2004. – № 3. – С. 102–109.

26. Холдейн Дж. Тексты для чтения на английском языке: Научно-популярные очерки. – М.: Наука, 1973. – 240 с.

27. Чулаки М. М. Слава РПЦ(м)?! // Нева. – 1998. – № 9. – С. 124–130.

28. Шишов С. Реквием по Гиппократу // Дружба народов. – 1997. – № 7. – С. 132–173.

29. Эрлих С. Е. Россия колдунов // Знание – сила. – 1995. – № 10. – С. 82–91.

30. Finkelstein S. Sense and Nonsense of Mc Luhan. – N.-Y.: International Publishers, 1969. – 122 p.

31. Minois G. Histoire de l'atheisme. – Paris: Fayazd, 1998. – 688 p.

32. Radkey O. H. The Election to The Russian Constitutional Assembly of 1917. – Cambridge, 1950.

33. Почему умные люди верят в глупые вещи? // Универсум: научно популярный журнал [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.universums.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemi

КОНКУРСЫ

ИТОГИ КОНКУРСА НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ УрО РАО ЗА 2005 г.

В 2005 г. специальный научно-экспертный совет, утвержденный Бюро Уральского отделения Российской академии образования, рассмотрел 136 представленных к участию в конкурсе работ, 63 из них после предварительной экспертизы были допущены к участию в конкурсе.

По итогам тайного голосования членов Бюро УрО РАО победителями конкурса 2005 г. стали следующие номинанты:

по 1 номинации – *в области общего среднего образования и дошкольного воспитания* – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения – **Лейдерман Наум Лазаревич**, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург);

по 2 номинации – *в области начального и среднего профессионального образования* – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях – **Кондрух Вячеслав Иванович**, д-р пед. наук (Магнитогорск);

по 3 номинации – *в области высшего профессионального образования* – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования – **Епишева Ольга Борисовна**, д-р пед. наук, проф. (Тобольск);

по 4 номинации – *за фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки*, внесшие значительный вклад в развитие системы образования – **Борисов Сергей Валентинович**, канд. культурологии (Челябинск);

по 5 номинации – *за книгу, имеющую большое научное и практическое значение*, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования – **Чапаев Николай Кузьмич**, д-р пед. наук, проф. (Екатеринбург).

по 6 номинации – *за работу в области средств массовой информации*, наиболее широко и полно освещающую проблемы образования – **Росинская Ирина Ивановна** (Екатеринбург).

Денежный эквивалент премии в этом году составил 100 000 р. Все лауреаты премии внесены в специальную книгу «Лауреаты премии Уральского отделения Российской академии образования».

Четырнадцати номинантам конкурса были вручены почетные сертификаты:

Лучшая инновационная разработка

- Глазырина Елена Юрьевна – д-р пед. наук (Екатеринбург)
- Завьялова Татьяна Павловна – канд. пед. наук (Тюмень)
- Калугина Татьяна Григорьевна – д-р пед. наук (Челябинск)
- Мартынова Елена Александровна – д-р пед. наук (Челябинск)

Лучшее педагогическое исследование

- Мурзина Ирина Яковлевна – д-р культурологии (Екатеринбург)
- Манжелей Ирина Владимировна – канд. пед. наук (Тюмень)

Фундаментальное исследование УрО РАО

- Аминов Тахер Мажитович – канд. пед. наук (Уфа)
- Вяткин Бронислав Александрович – чл.-кор. РАО (Пермь)
- Гончаров Сергей Захарович – канд. филос. наук (Екатеринбург)

Лучший издательский проект

- Вшивков Александр Акиндинович – канд. хим. наук (Екатеринбург)
- Клюев Алексей Константинович – канд. филос. наук (Екатеринбург)
- Скрябин Дмитрий Алексеевич – канд. физ.-мат. наук (Екатеринбург)

Лучшая журналистская работа об образовании в журнале

- Решетняк Юлия Викторовна (Екатеринбург)

Лучшая журналистская работа об образовании в газете

- Скорбенко Александр Николаевич (Тюмень)

АВТОРЫ НОМЕРА

Белкин Август Соломонович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, директор департамента психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Дорожкин Евгений Михайлович – кандидат сельскохозяйственных наук, ректор Уральского института подготовки и повышения квалификации кадров лесного комплекса, Екатеринбург.

Жданова Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

Идиатулин Валентин Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физики Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевск.

Клепцова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ управления школой Вятского государственного гуманитарного университета, Киров.

Кубрушко Петр Федорович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, проректор по учебной работе Московского государственного агроинженерного университета имени В. П. Горячкина, Москва.

Кудрявцева Екатерина Львовна – кандидат педагогических наук, лектор кафедры славистики Эберхард-Карлс-Университета, Тюбинген (Германия).

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, директор МОУ «Лицей № 1», профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технического университета, Пермь.

Малоземов Олег Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Манько Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Осиянова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета, Оренбург.

Папуткова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующей кафедрой экологии и природопользования Волжского государственного инженерно-педагогического университета, Нижний Новгород.

Ромашина Екатерина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Тула.

Саламатов Артем Аркадьевич – кандидат педагогических наук, научный сотрудник Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск.

Самерханова Эльвира Камильевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и информатики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, Нижний Новгород.

Созинов Сергей Владимирович – стажер кафедры педагогики и психологии Московского государственного агроинженерного университета имени В. П. Горячкина, Москва.

Ткаченко Евгений Викторович – действительный член Российской академии образования, доктор химических наук, член экспертного совета ВАК России, Москва.

Хлебников Владимир Алексеевич – кандидат технических наук, директор Федерального центра тестирования Министерства образования и науки РФ, Москва.

Храмцова Наталья Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Курганского государственного университета, Курган.

Штейнберг Валерий Эмануилович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

ПОДПИСКА – 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. ». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:
в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;
в Нижнем Тагиле – 41-14-48;
в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;
в Перми – 60-22-95;
в Омске – 31–06–92.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: http://oin.urorao.ru в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: editor@urorao.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.
7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.
8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.
9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI*, *CDR*, *WMF*, *EMF*; в растровых форматах – *TIFF*, *JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel*, *MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: *editor@urorao.ru*
Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.
Телефон редакции: (343) 376-23-51.
http://oin.urorao.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Известия Уральского отделения
Российской академии образования

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-50; e-mail: *editor@urorao.ru*; *http://oin.urorao.ru*

Подписано в печать 21.03.06. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 63.
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная