

**ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА****ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

№ 2(44) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2007

ISSN 1994-5639

**ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 3****Моисеева А. В.** Естественнoнучная картина мира как компонент профессиональной подготовки ..... 3**ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 13****Бухарова Г. Д., Шрейнер Р. Т.** К вопросу категориально-понятийного аппарата методики преподавания естественнонаучных дисциплин ... 13**Петров Ю. Н.** Особенности непрерывности профессионального образования в контексте общемировых тенденций общественного развития ..... 20**Крайник В. А.** Сущностные аспекты культуры учебной деятельности как педагогического феномена ..... 27**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 36****Маркова С. М.** Проблемы развития профессионального образования России ..... 36**Горбунова Т. В., Терешков В. А.** Формирование конструкторско-технологических умений как ключевой компетенции педагога профессионального образования ..... 42**Хасанова И. И., Березина В. А.** Оценка ключевых компетенций студентов профессионально-педагогического вуза ..... 51**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 56****Алексеев Н. А.** Психологическое знание в составе педагогического исследования ..... 56**Булатова Е. А.** Динамика мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности ..... 67**Васягина Н. Н., Рыбакова Е. Н.** Структурно-содержательный анализ самосознания матери ..... 75**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 85****Конев А. В.** Этнопедагогический аспект социализации юношей коренных национальностей Севера ..... 85**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ ..... 94****Уткин А. В.** Учителство как духовная традиция Руси конца X-XVII веков ..... 94

<b>НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА.....</b>	<b>107</b>
<b>Кислов А. Г.</b> Университет эпохи постакадемизма: «Закат»?.....	107
<b>ДИСКУССИИ .....</b>	<b>119</b>
<b>Семаго М. М.</b> К использованию представлений об узловых моментах в психологии развития.....	119
<b>Тулькибаева Н. Н., Бухарова Г. Д.</b> Учебная задача как объект методики преподавания.....	129
<b>ПЕРСОНАЛИИ .....</b>	<b>136</b>
<b>Каримов М. Ф.</b> Академик С. В. Вонсовский – выдающийся интегратор науки и образования на Урале .....	136
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>143</b>

**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,  
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, А. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,  
Е. В. Коротчаева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. А. Савиных,  
А. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко

**Редакционно-издательская группа:**

*Научный редактор* В. А. Федоров;  
*выпускающий редактор* В. А. Мамина;  
*ответственный секретарь* Н. Н. Давыдова;  
*компьютерная верстка* Н. А. Ушениной

**Издание включено в перечень  
рецензируемых научных журналов и изданий,  
выпускаемых в Российской Федерации,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученой степени доктора наук**

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

© Уральское отделение РАО, 2007

© ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет», 2007

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Моисеева

## ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье говорится о необходимости формирования у современного человека естественнонаучной экологической картины мира как одно из основных условий успешности будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется вопросам становления мировоззрения и экологического воспитания младших школьников.

Научная картина мира – это система общих научных представлений о мире, построенных на основе соответствующих философских знаний и идей.

Существует прямая связь между степенью сформированности в различных социальных и профессиональных сообществах и у отдельных людей представлений о современной им научной картине мира и степенью успешности профессиональной деятельности, уровнем качества жизни в целом.

В формировании картины мира ведущую роль играют концепции и теории наиболее развитых в определенный исторический период отраслей наук, прежде всего естествознания. Поэтому правомерно введение понятия «естественнонаучная картина мира», под которым понимают «систему важнейших принципов и законов, лежащих в основе окружающего мира».

Естественнонаучная картина мира формируется в результате философского осмысления научных знаний о природе и ее сохранении.

С точки зрения отдельных наук существуют физическая, биологическая, географическая и др. картины мира; с позиций господствующих представлений, методов или стилей мышления – вероятностно-статистическая, эволюционистская, системная, информационно-кибернетическая, синергетическая, экологическая и т. п. картины мира.

В XXI в. человечеству предстоит создать новую культуру взаимоотношений с природой. Экологические представления неуклонно проникают во все сферы: общественную, научную, производственную – и являются фактором, объединяющим мировое сообщество в процессе глобализации.

Экология становится лидером научной картины мира, а экологическое образование играет приоритетную и системообразующую роль по отношению к образованию в целом. Изменение научной картины мира принципиально меняет методологию образования на всех уровнях. Если прежде в научной

картине мира центральное место занимали физические теории: классическая механика, квантовая механика, то сейчас, по мнению многих известных ученых, физика потеряла прерогативу. Для того чтобы сохранить высокий уровень фундаментального образования, традиционно присущий российской высшей и средней школе, нужно искать подходы к формированию новой научной картины мира – экологической, и на ее основе формировать новое научное мировоззрение.

Понимание важности экологического образования, прежде всего профессионального, сложилось в России только к 80-м гг. XX в. Мировоззренческие и философские аспекты современной научной картины мира опираются на экологическую философию, а методология экологического образования, которое следует развивать, должна определяться экологической педагогикой.

По мнению С. В. Глазачева, ведущими экологическими идеями являются:

- признание целостности, единства мира, а человека как органичной части биосферы и космоса;
- ответственность человека за выполнение негэнтропийной биосферной функции;
- диалог природы и человека, неконфронтационное взаимодействие между людьми, человеком и природой;
- гуманизм как признание приоритета природных факторов человеческого бытия перед социальными;
- коэволюция как оптимизация взаимодействия развивающегося общества и изменяемой им природы;
- признание самоценности природы, более высокого уровня самоорганизации природных систем по сравнению с социальными [3].

Такие мировоззренческие идеи современной экологической картины мира создают новые контуры образовательной парадигмы. Гуманизация образования, все более распространяясь на естественные науки, является способом включения научного знания в контекст культуры.

Научное познание характеризуется двумя основными уровнями – эмпирическим и теоретическим. Среди методов эмпирического познания в науке выделяются наблюдения, описание, измерение, эксперимент, а среди методов теоретического исследования – метод мысленного эксперимента, идеализация и формализация, аксиоматический метод, метод математической гипотезы, восхождения от абстрактного к конкретному, исторический и логический методы. В естествознании чрезвычайное значение придается таким методам, как наблюдение, эксперимент, аналогия, моделирование, анализ, синтез, индукция, дедукция, гипотеза и др.

Вычленение отдельных методов познания природы, естественно, не предполагает их изолированного применения. В процессе познания они используются в многообразных сочетаниях, образующих определенные системы,

которые задаются целями изучения объекта, явления и их характером. В своем развитии научное знание приобрело и приобретает предметную структуру, предметно-практическую деятельность. В качестве одной из сторон теории предметной структуры научного знания необходимо рассмотреть вопрос о классификации наук как пути создания естественнонаучной картины мира.

Экологическая картина мира – это обобщенная естественнонаучная картина мира, многомерный целостный образ мироздания, где есть место представлениям о роли в нем человека, о природосообразности простой человеческой жизни [5]. Ученые создают модель реального объекта, на который направлено их творчество, а художники и поэты – его образ. Модель отражает все основные черты объекта, она изоморфна и в какой-то мере тождественна ему. В ней хотя и присутствует воображение творца, но она построена на основе строгого расчета. В ней царит логика, алгоритм, доказательство. Здесь нет места чувствам. Говорить о тождестве реального объекта и его образа было бы неправомерно. Можно лишь признать их некоторую конгруэнтность (соответствие).

Искусство рисует многогранный полифонический пространственный образ мира и человека, пропущенный через душу художника. Формирование экологической картины мира невозможно без соединения модели и образа мира, а значит, основная задача педагога организовать такое взаимодействие учебных предметов естественнонаучного и художественного циклов, которое несет в себе огромный эколого-воспитательный потенциал, помогая учащимся через призму художественного образа ощутить гармонию цвета, звука, движения, а через поэтическое слово увидеть ту великую глубинную взаимосвязь всего сущего, на которой держится и природа и жизнь человека.

В теории познания под образом понимается любая форма отражения реальной действительности. Данным понятием в гносеологии обозначаются как чувственные, так и логические формы отражения объективной реальности в сознании человека. Иногда употребляется понятие «образность мысли», включающее в себя диалектически взаимосвязанные стороны: чувственное и понятийное, конкретное и абстрактное, объективное и субъективное. Другими словами, образность мысли в теории познания понимается как целостность, содержательность мысли.

Однако, как показывает практика, несмотря на достаточную разработанность в науке данной проблемы, вопрос усвоения обобщенных экологических знаний и знаний о природе в целом решается крайне сложно. Одной из причин, на наш взгляд, является несформированность в школьном возрасте у детей целостной картины окружающего мира, которую они могли бы «удерживать» в сознании и углублять ее экологический аспект в процессе изучения

систематических курсов в основной школе и в дальнейшем при получении специального профессионального образования.

Начинать приобщение к экологическим знаниям в системе формирования естественнонаучной картины мира необходимо как можно раньше, что позволит учащимся глубже осознать синтез идей взаимосогласия, взаимодействия человека, природы и общества. Ни один школьный предмет не может самостоятельно решить подобную задачу. Процесс становления в сознании школьника научной картины мира с самого начала должен быть одновременно и процессом становления его отношения к миру людей в мире природы, так как картина мира – это не только цель, но и фактор, непосредственно формирующий человеческое сознание, личность.

Целью познания природы учащимися является создание внутреннего единства чувственно-наглядного и обобщенного образа, единства естественнонаучных и гуманитарных знаний на основе интеграции, понимания закономерностей окружающего мира, при овладении которыми и происходит индивидуальное развитие в процессе обучения. Именно интеграция позволяет формировать такую систему знаний, которая отражает взаимосвязь всех частей природы, и такие способы ее познания, которые позволяют формировать экологическую картину мира.

Н. А. Светловская понимает интеграцию как «создание нового целого на основе выявленных однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметах, видах деятельности и т. д.), а затем приспособление этих элементов и частей, их объединение в несуществующий ранее монолит особого качества». Один из таких монолитов междисциплинарной интеграции – формирование у школьников экологической картины окружающего мира и осознания себя в этом мире. Единным основанием междисциплинарной интеграции мы считаем систему понятий о природе, систему способов ее познания и систему отношений к природе, которые формируются на основе усвоения элементов данных систем в каждом учебном предмете общеобразовательной школы [8].

Во многом задачу формирования первичного представления о естественнонаучной картине мира решает интегрированный курс «Естествознание» (И. Ю. Алексашина, А. Е. Гуревич, И. Т. Суравегина, А. Г. Хрипкова).

Под экологизацией на философском уровне понимается целостность самого образования. «Экологизация образования – это вопрос о его целостности, об отражении в образовании единства природы и общества, «мира человека» и природы самого человека как вершины космогенеза». В приближении к конкретным запросам школы экологизацию системы образования рассматривают как «характеристику тенденции проникновения идей, понятий, принципов, подходов экологии в другие дисциплины» [6].

Существенные изменения в связи с экологизацией претерпевают методы преподавания естественнонаучных дисциплин. В них предусматривается не только передача экологических знаний, но и выработка к ним соответствующего отношения от озабоченности до ответственности, что возможно только с помощью личностно-ориентированных методов обучения. Внедрение последних в преподавание естественнонаучных дисциплин в настоящее время на этапе их освоения. Предстоит обосновать соответствие и взаимосвязи используемых интерактивных методов с экологизированным содержанием, этапов развития мыслительных процессов, этапов освоенности учащимися учебных действий, а также взаимодействий их друг с другом в ходе освоения экологических практик.

Наиболее целенаправленно изменение личностного отношения учащегося к окружающему миру фиксируется в разработках личностного подхода к организации образовательного процесса (А. Н. Данильчук, С. Д. Дерябо, К. Х. Каландаров, Ю. Н. Кулюткин, В. И. Панов, В. В. Сериков, В. А. Ясвин) [4, 12].

Формирование индивидуальной картины мира в силу многоуровневости ее содержания можно представить как единство процессов усвоения информации о мире, получаемой извне и «высваивания» собственных конструкторов [11].

Представления о мире вырабатываются, с одной стороны, в результате собственной деятельности (ориентировочной, познавательной и др.), с другой стороны, информация о мире поступает опосредованно – в виде существующих представлений – и усваивается в ходе обучения, общения (тогда происходит стихийное научение), потребления продуктов массовой культуры. «Высваивание» представляет собой приобретение субъектом знаний, скрыто представленных в нем и нуждающихся в культурных средствах эксплицирования.

В современной начальной школе реализуются различные концепции изучения природы, окружающего мира. Реализация данных концепций и программ изучения природы младшими школьниками является в целом положительным условием реализации развивающего обучения, развитием мировоззренческих начал, но не является исчерпывающим все его возможности. Особенно актуально становится, на наш взгляд, исследование проблемы формирования у учащихся начальной школы экологической картины мира как целостного образа окружающего мира, усвоения детьми системы экологических знаний и способов познания природы, развития личностно значимых начальных мировоззренческих взглядов на реальную действительность, формирование ценностного, ответственного отношения к природе.

Одной из выдающихся ранних концепций формирования у учащихся целостной картины мира явилась система изучения природы А. Я. Герда (1883), который рекомендовал предоставлять школьникам возможность самостоятельных

действий, и впервые обозначил общий объем природоведческого содержания у выпускников начальной школы. Среди ученых-педагогов, обогативших теорию и практику развития детей при изучении природы в системе, формировании целостного взгляда на природу, необходимо отметить исследования В. П. Вахтерова, А. С. Севрука, Д. Д. Семенова, И. И. Полянского, К. П. Ягодковского и др. Большое влияние на разработку проблемы формирования у младших школьников картины мира как мировоззренческого знания оказали работы М. Н. Скаткина, В. А. Сухомлинского, А. И. Буровой. Внедрение экологических положений в образовательный процесс выявило достаточно глубокие изменения не только в области содержания естественнонаучного образования, но и в области методических подходов, дидактических и методических средств в области целеполагания и, что самое важное, в ценностных основаниях и смыслах, приходящих в школьное обучение вместе с идеями экологического образования.

К настоящему времени в процессе изучения природы школьниками остаются невыясненными особенности соотношения целей индивидуального познания окружающего мира учеником и образовательной системы школы, содержание программных знаний и умений по учебным курсам общеобразовательной школы и системы знаний, ценностей и отношений как основы формирования экологической картины мира у учащихся.

Формирующийся субъективный образ экологической картины мира у школьников в процессе естественнонаучного образования можно отследить, оценить и сделать прогноз дальнейшего изменения развития индивидуальной экологической картины мира, с целью раннего предупреждения нежелательных стереотипов поведения (проявления агрессии по отношению к объектам природы, черствости, и т. п.), коррекции и оказания адресной и предметно направленной помощи.

Экологизация естественнонаучных дисциплин будет эффективна, если: она осуществляется целостно (в ценностях, целях, содержании, методах) на основе системного подхода, в сочетании его онтологического и гносеологического направлений в полном его алгоритме; идеи экологии будут отражены во всех структурных компонентах целеполагания естественнонаучных дисциплин, а системообразующим компонентом станут критерии развития человека, переориентирующегося с антропоцентрических на экоцентрические установки (в метасистеме «Человек – Мир»); содержание будет структурировано на основе системного подхода для содействия изменению способа познания с редукционистского на системный; станут использоваться личностно-ориентированные технологии в соответствии с этапами учебного процесса разного уровня и этапами развития категориального аппарата мышления учащихся.

Любой подход как методологическая ориентация на практике реализуется через систему технологических средств, которые в наибольшей степени

соответствуют избираемой ориентации. Эколого-аксиологический подход предполагает наличие у всех субъектов образовательного процесса навыка осуществления ответственного выбора на основе самоспроектированной индивидуальной системы ценностей и ценностных ориентаций, что актуализирует его значимость как средства реализации.

Педагогическая модель образовательного процесса в логике эколого-аксиологического подхода включает в себя:

- базовую систему ценностей и ценностных ориентаций, производную от общечеловеческих ценностей;

- процесс самообразования, в результате которого происходит развитие личности на их основе формирования и развития индивидуальной системы ценностей и ценностных ориентаций, используемой как критериальный аппарат при взаимодействии с окружающим миром, осмыслении себя как субъекта окружающего мира и своей деятельности в нем, в результате чего формируется индивидуальный опыт взаимодействия с окружающим миром;

- специально организованный образовательный процесс, нацеленный на развитие эколого-аксиологического отношения к окружающему миру, через организацию воспитательного пространства, событие как способ совместного бытия всех субъектов образовательного процесса, который предполагает обмен опытом взаимодействия с окружающим миром, осмысление себя как сотрудничающих, соразвивающихся субъектов окружающего мира и деятельности.

Таким образом, в разрабатываемой нами модели формирования экологической картины мира у школьников под субъектным опытом мы понимаем то содержание, уровень познания об окружающей природе, которые присущи конкретному ученику на конкретном этапе изучения первоначальной научной абстракции.

В содержание субъектного опыта входят не только знания о природе (чувственные образы, элементарные понятия, взаимосвязи и т. д.) и способы познания ее, но и способы творческого отражения реальной действительности, умонастроения, чувства, эмоции и т. д.

Экологическое отношение возникает на основе присвоения человеком высших, соотнесенных с ними общечеловеческих ценностей и использования их в качестве критериев оценивания объектов окружающего мира и себя как субъекта окружающего мира и деятельности в нем.

При формировании целостного образа реальной действительности в науке обращается внимание на развитие пространственного мышления. Его особенностью является использование человеком разных систем ориентации в пространстве: относительно своего тела, относительно сторон горизонта, относительно центральной линии симметрии, относительно какого-либо объекта (реального или изображенного) и др. Особенно большие возможности в использова-

нии различных систем отсчета положения в пространстве имеются у младших школьников. Этот возраст является наиболее сензитивным для формирования пространственных представлений в процессе различных видов деятельности.

Наиболее эффективными являются следующие познавательные действия учащихся: соотношение оригинала и модели; описание состава объектов и их расположения в пространстве; описание объекта с различных точек отсчета; переконструирование образов для создания нового образа (более обобщенного и более конкретного); описание динамического образа с различных точек отсчета.

Деятельность по созданию целостного образа реальной действительности по своей сути гуманитарная и творческая, так как она индивидуальна, субъектна, основана на природных способностях каждого учащегося к воображению, интуиции, абстрагированию, перекомбинированию и «представлению» реальной действительности в идеальных моделях.

Такая деятельность формирует образ, который приобретает четкую структуру, целостность и завершенность и который может «охватить» мысленно как один объект природы в целом, так и целую систему образов, создающих картину окружающего мира. Кроме состава, в зависимости от качественного своеобразия, в образе фиксируются различные предметные характеристики объекта: цвет, форма, величина, его связи, движения, вещество и т. д. Это приближает образ картины мира в сознании учащегося к реальной действительности, углубляет понимание перехода от конкретного к абстрактному и от абстрактного к высшему конкретному.

К большому сожалению, экологическое образование, построенное на знаниях законов экологии пока не принесло желаемых результатов. По мнению В. А. Игнатовой, только взаимное проникновение ритма, глубокого философского смысла, симметрии и красоты в постижении природы помогает объединить образ мира и его научную картину, что и дает единое представление о целостности мира и является экологической картиной мира. В. А. Игнатова считает, что естественной предпосылкой развития и углубления этой тенденции является генетическое родство и преемственность разных форм его постижения: науки, философии, мифологии, религии, искусства. Вступая в резонанс они дают новое видение истоков человеческого разума и культуры, привносят более глубокое понимание связи духовного мира человека с природой и практической деятельностью [5].

Наука о природе дает человеку объективные знания о законах мироздания, которые позволяют ему грамотно вписать свою деятельность в природные циклы.

А. И. Бурова, исследовавшая проблему формирования естественнонаучной картины мира у младших школьников, полагает, что достаточно системати-

зации и обобщения знаний о природе, чтобы у школьников произошло осознание себя как носителя экологической культуры. Мы поддерживаем данное мнение в вопросах формирования естественнонаучной картины мира у младших школьников, однако не можем согласиться с тем, что экологическая культура возникает в результате становления естественнонаучной картины мира [1].

Наша педагогическая идея заключается в том, что экологическая культура формируется в процессе становления экологической картины мира, формирования экологического мышления, экологически ответственного отношения к природной среде и экологической этики (экогуманизма).

На основе системного подхода рассмотрение проблемы формирования естественнонаучной картины мира у младших школьников в исследовании базируется на необходимости «создания» в сознании учащихся начальной школы определенной когнитивной структуры, включающей как результат познания мира на определенном уровне обобщенности, так и процесс получения данного результата со всеми его компонентами. Известно, что картина мира создается в сознании, чувствах человека всю жизнь, но, чтобы ее понять и философски осмыслить, уже начальная школа должна научить детей способам познания.

Кроме прочего, нас интересовал процесс педагогического мониторинга как средства для получения оперативной информации, наблюдения за уровнем развития отдельных показателей сформированности экологической картины мира, оценки полученных результатов и на их основе прогнозирования развития экологической картины мира у младших школьников при изучении естествознания.

Приняв за основу дефиницию А. С. Белкина, мы провели анализ становления экологической картины мира у школьников как процесса непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса экологического образования в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [2]. Мониторинг выявил позитивные тенденции развития субъективного образа экологической картины мира на индивидуальном уровне.

Процесс развития экологической картины мира становится более открытым и доступным для направленной коррекции и педагогических влияний в форме адресной, предметной и своевременной поддержки всех участников образования.

Формирование экологической картины мира есть целенаправленный многоэтапный процесс, со специфическими для каждого этапа механизмами, протекающий в течение индивидуального для каждого человека промежутка времени. Полная, соответствующая современному состоянию науки экологическая картина мира является залогом будущего благополучия как отдельного человека, его профессиональной деятельности и личной жизни, так и всего общества в целом.

### Литература

1. Бурова Л. И. Система изучения природы детьми младшего школьного возраста: Монография. – М.: Прометей, 1997. – 161 с.
2. Белкин А. С., Жаворонков В. Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса / Урал. гос. пед. ун-т. Департ. псих.-пед. обр. – Екатеринбург. 1997. – С. 4–5.
3. Глазачев С. В. Экологическая культура. – М., 1997.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Игнатова В. А. Экология и культура: на пути к интеграции. – Тюмень: Вектор БУК, 2004. – 262 с.
6. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. – М.: Наука, 1995. – 219 с.
7. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. – М.: Совершенство, 1998. – С. 298.
8. Светловская Н. А. Об интеграции как о методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная шк. 1990. – № 5.
9. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Пед. о-во России, 1999. – С. 37.
10. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «вход – выход» // Директор школы. 1995. – № 1.- С. 36–41.
11. Хейдеггер М. Время и бытие. – М. 1993.
12. Экологическое образование в России: теоретические аспекты: Сб. тр. к 25-летию Научного совета по экологическому образованию Президиума Рос. акад. образования / Под ред. А. Н. Захлебного, Л. П. Симоновой-Салеевой. – М.: Педагогика. 1997. – 160 с.

# **ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Г. Д. Бухарова,  
Р. Т. Шрейнер

## **К ВОПРОСУ КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Настоящая статья является результатом соответствующего видения авторов по некоторым ключевым категориям и понятиям педагогики и образования, в частности естественнонаучного. Затронуты актуальные проблемы, стоящие перед естественнонаучным образованием в связи с углубляющимися гуманизацией и гуманитаризацией образовательного пространства.

Педагогику часто и, следует признать, заслуженно упрекают в размытости ее категорий, несформированности на должном уровне понятийного аппарата, недостаточной четкости предметного поля педагогики, что затрудняет не только развитие самой науки, но и негативно сказывается на преподавании педагогических дисциплин и в целом на практике образования. Новая социально-экономическая ситуация сделала проблему категориально-понятийного аппарата педагогики и образования еще более острой.

В странах с развитой рыночной экономикой в образовании ведущим является принцип «учеба через всю жизнь» [7]. Ключевые идеи принципа – базовые умения для всех, инвестиции в человеческие ресурсы, ценность учебы, переосмысление руководства и консультирования, перенос учебы ближе к дому – актуальны и для системы российского образования.

Основное противоречие современной системы образования – противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию [4].

Модернизация российского общества должна опираться на модернизацию образования, на его содержательное и структурное обновление. Необходи-

димо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на ее эффективное обновление. Консервировать даже то, что когда-то было лучшим в мире, – значит заведомо гарантировать отставание.

Общество, находящееся в постоянном развитии, через образование выдвигает к человеку и реализует новые требования:

- обучаемость, т. е. способность человека к постоянному повышению уровня знаний, осваиванию новых видов деятельности;
- готовность к интеллектуально-физическому развитию, обеспечивающему успешность в освоении новых технологий;
- креативность, т. е. способность мыслить и действовать творчески;
- патриотизм, гуманность и толерантность [3].

Говоря о проблемах современного российского образования, невозможно его рассматривать в отрыве от общемировых тенденций. Однако в России наблюдается целый ряд особенностей, связанных с кризисной социально-экономической ситуацией, отказом от прежних ценностей, происходящими социокультурными изменениями. На наш взгляд, задачей образования XXI в. является преодоление кризиса культуры, духовности и гуманизма.

Образовательная политика должна учитывать социальную, содержательно ориентированную, процессуально ориентированную и личностно ориентированную направленность (В. И. Загвязинский).

*Социальная направленность:* уровень и качество образования становятся не только гарантией извлечения материальных благ, но и определяют место личности в обществе. При ранжировании жизненных ценностей большинство населения развитых стран отдает предпочтение образованию [7].

*Содержательно ориентированная направленность* определяется требованиями к получаемым знаниям, умениям и навыкам, соответствующими современному уровню производства, науки и культуры.

*Процессуально ориентированная направленность:* предпочтение отдается процессу обучения, образовательным технологиям, методике преподавания и методике обучения с совместной деятельностью обучаемого и обучающего.

*Личностно ориентированная направленность* выражается в приоритете интересов развивающейся личности и реализуется через личностно ориентированную технологию обучения и воспитания (Н. А. Алексеев, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская).

Содержательное обновление образования должно решить следующие задачи:

1. Устранить характерную как для общего, так и для профессионального образования традицию перегруженности учебных планов предметами и сведениями, которые не являются фундаментом для новых знаний. Все предметы должны быть необходимы для последующих стадий образования

и востребованы в дальнейшей социальной и/или профессиональной деятельности.

2. Изменить методы обучения, расширив те, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения; поднять роль самостоятельной работы учащихся и студентов.

3. Восстановить и укрепить связи профессионального образования с практикой и научными исследованиями.

4. Создать механизмы систематического обновления содержания образования всех уровней.

5. Ликвидировать отставание от мировой науки в стандартах и качестве преподавания социальных наук, в первую очередь экономики, менеджмента и права.

6. Увеличить долю открытого образования в учебных программах всех уровней.

7. Осуществить переход на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования всех уровней.

8. Обеспечить знание на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы.

Решение перечисленных задач требует, в свою очередь, обеспечения трех базовых условий:

- повышения заработной платы преподавателей до уровня, привлекающего в образование эффективные кадры;
- финансирования информатизации образования, обеспечивающей модернизацию его методов и технологий, перехода к открытому образованию;
- формирования новых институтов системы образования, способствующих полной мобилизации средств населения и предприятий, эффективному использованию этих и бюджетных средств; обеспечивающих высокое качество и возможность широкого выбора образовательных программ и услуг.

Преодоление кризиса возможно, если российское общество перейдет от режима бюджетного содержания системы образования к режиму инвестирования в нее.

К основным тенденциям развития современного образования относятся глобализация, фундаментализация, гуманизация, гуманитаризация, технологизация, стандартизация, компьютеризация.

*Глобализация* образования заключается, прежде всего, в приоритетной значимости развития образования для человеческой цивилизации и каждого отдельно взятого человека. Сфера образования «призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных, долговременных запросов и человека, и общества», – указывает Б. С. Гершунский [4, с. 32]. «Только в глобальном масштабе возможно решение основных научно-техни-

ческих задач современности, например, таких, как создание ядерной и термо-ядерной энергетики, новой сельскохозяйственной технологии, производство синтетических заменителей белка, проблема градостроительства, разработка безвредной для природы промышленной технологии, освоение космоса, борьба с раком и сердечно-сосудистыми заболеваниями, разработка кибернетической техники и другие. Эти задачи требуют многомиллиардных затрат, непосильных для отдельного государства. Только в глобальном масштабе возможны разработка и осуществление стратегии развития человеческого общества на Земле, совместимой с продолжением существования человечества», – писал А. Д. Сахаров [8, с. 16].

Необходимость *фундаментализации* образования вызвана ростом объема информации, ее обновления каждые два-три года. Многие страны мира приняли Меморандум Международного симпозиума ЮНЕСКО «Фундаментальное (естественнонаучное и гуманитарное) университетское образование» (1994). Фундаментализацию образования обеспечат введение цикла общих гуманитарных дисциплин в естественнонаучное и техническое образование с целью преодоления разобщенности естественнонаучных и гуманитарных компонентов целостной мировоззренческой культуры личности; создание интегральных междисциплинарных курсов, содержащих наиболее универсальные и обобщенные знания, являющиеся основой прикладных исследований и разработок, базой для формирования общей и профессиональной культуры личности, быстрой адаптации к новым профессиям и специальностям; преодоление противоречия между фундаментальным образованием и профессиональным обучением при безусловном приоритете фундаментальных знаний [7].

В педагогике часто отождествляются, а иногда неправомерно взаимоподменяются понятия гуманитаризации и гуманизации [9].

Проблема *гуманизации* образования – создания комфортных условий для всестороннего, гармонического развития личности в образовательном процессе – многоаспектна. Она возникла в значительной мере в результате растущих культурных потребностей человечества. Гуманизация должна реализовываться во всей системе образования, пронизывая его гуманитарную и естественнонаучную составляющие, область технических, инженерных, экономических и других наук.

К сожалению, часто гуманизация образования подменяется односторонним изменением соотношения гуманитарных и естественнонаучных предметов. Происходит снижение уровня преподавания последних, сокращается время на их изучение, они переводятся в ранг факультативных, необязательных и т. п.

В плане нравственного воспитания гуманизация противопоставляется технократизму, формализму и бездуховности. Однако, на наш взгляд, формализм и бездуховность в преподавании литературы еще опасней, чем технократизм при обучении физике или химии.

*Гуманитаризация* – частное проявление общей задачи, связанной с возрождением культурно соотнесенного образования. Гуманитаризировать образование – значит выявить личностный смысл при изучении учебных дисциплин как гуманитарного, так и естественнонаучного направлений. Гуманитаризация образования не определяется лишь алгебраической суммой полученных знаний и сформированных умений, а характеризуется стилем мышления человека, пониманием своих взаимосвязей с природой, окружающей действительностью.

От гуманитаризации образования во многом зависит дальнейший уровень образования и процветания общества и человека.

Под гуманитаризацией обучения мы понимаем применение в преподавании естественнонаучных дисциплин элементов и методов преподавания гуманитарных знаний с целью развития личности студентов. Гуманитаризация влияет на структуру, содержание и методы обучения и связана с гуманизацией.

Механизм реализации гуманитаризации науки, в частности физики, пока не совсем ясен. Перспективным может быть следующий подход: вместо внедрения новых учебных дисциплин целесообразно трансформировать естественнонаучные предметы так, чтобы в их содержании было отражено человеческое измерение. Преподавание следует направить по вектору субъективного компонента, личностно ориентированного подхода.

Гуманитаризация знаний – это, прежде всего, новый тип рефлексии науки. В научных теориях выражены не только объективные рассуждения, но и сам ход интуитивного поиска, а также исходные философско-методологические предпосылки. В условиях гуманитаризации образования человеческий фактор занимает в ней непривычно большое место. Однако это не отказ от объективности познания, а скорее, наоборот, актуализация знаний и их востребованность в жизнедеятельности с позиции каждой отдельно взятой личности.

Таким образом, гуманитаризация образования ориентирована на выявление личностного смысла профессиональной деятельности с помощью гуманитарных знаний. Только личностно и профессионально значимые гуманитарные знания обеспечивают подлинный процесс гуманитаризации образования.

Как мы видим, гуманитаризация и гуманизация образования тесно взаимосвязаны и, зачастую, неотделимы друг от друга.

*Технологизация* образовательного процесса предполагает внедрение в образование современного эффективного и продуктивного инструментария, высокоэффективных информационных технологий, повсеместную *компьютеризацию*. В образовательный процесс приходит компьютерика, наука о совместной деятельности преподавателя и компьютера [2].

В содержании образования происходят крупные изменения в связи с его *стандартизацией*, которая означает придание некоторого единообразия

образовательным процессам и соответствие содержания образования определенным стандартам. Здесь важно не ошибиться, так как образование само по себе есть явление творческое.

Фундаментальной наукой современного естествознания и одновременно сердцевиной гуманистического образования является физика. Представляется, что тенденция сокращения учебных часов на преподавание физики может привести к необратимым негативным последствиям всей системы образования.

Именно открытия в физике XX в. изменили парадигму научного познания, повлияв на всю современную культуру. Отказ от классического детерминизма привел к новому типу научного вероятностного мышления. Понятия физического вакуума, взаимодействие виртуальных частиц, дуализм свойств материи вышли за пределы самой науки физики и стали достоянием всего человечества. Самоорганизация живой и неживой материи рассматривается в теории управления сложными неравновесными системами и находит применение в психологической и педагогической науке. На изучение этих вопросов в курсе физики практически не отводится времени.

В поле зрения современной физики находится проблема взаимоотношений человека с природой: сам исследователь становится частью естественнонаучной картины мира. Перед нами разворачивается процесс самоорганизации материи от ее создания до сегодняшнего дня. Таким образом, физика как наука не опосредованно, а непосредственно влияет на культуру, является ее компонентом, вносит свой вклад в развитие планетарного мышления человека.

Одной из главных проблем в современных условиях является разработка структуры и содержания курса физики для гуманитарных специальностей, так как идет значительное увеличение количества гуманитарных вузов и факультетов, что непосредственно свидетельствует о престиже гуманитарного знания.

Какую роль может играть физика в гуманитарном образовании? Нам представляется, что можно предложить два варианта разумного ответа на этот вопрос. Первый состоит в том, что курс физики в общей концепции гуманитарного образования призван дополнить его естественнонаучным и техническим содержанием, чтобы, с одной стороны, скорректировать односторонность «чисто гуманитарного содержания», а с другой – рассматривать гуманитарное образование как общекультурное.

Второй вариант ответа предполагает коренное изменение структуры и содержания курса физики, методики его преподавания и методики обучения. Этот подход связан с гуманитаризацией самой физики. Однако в самой науке данное направление деятельности еще только начинает развиваться и в настоящий момент подобная перестройка представляется крайне сложной.

Очевидно, что гуманитаризация – веление времени, реальность современной системы образования и одновременно практическая проблема, требующая разумного и взвешенного научного осмысления и решения. Гуманитаризация – это, прежде всего, конструирование новых гуманитарных наук. Наука или является гуманитарной, или нет. Другое дело, что можно искать области «дуализма», которые возникают в областях, промежуточных между собственно гуманитарным и естественнонаучным знанием. Тогда гуманитаризация образования предполагает включение в учебный процесс подлинно гуманитарных наук, а также областей междисциплинарного знаний.

Изучение истории и анализ современных международных тенденций гуманитаризации высшего образования позволяют во многом прояснить суть дела. Естествознание изначально было гуманитарным: это основа мировоззрения людей. Физика была частью натурфилософии, истолковывавшей явления природы в их целостности и неделимости.

Однако на протяжении последних двух столетий успехи физики и ее роль в научно-техническом прогрессе столь велики, что акцент в преподавании невольно сместился в сторону прикладного значения этого предмета. Все содержание науки стало ассоциироваться с научными основами механизации и электрификации производства, радиосвязи, телевидения, ядерной энергетики, использования радиоактивных изотопов, лазеров, освоения космоса, разработки компьютеров и т. п.

Между тем, революция в физике, которая произошла в начале прошлого столетия, заставляет обратить внимание на гуманитарный аспект физических знаний. Это неопределимый вклад в развитие философии, теории познания, мировоззрения и культуры.

Методы научного познания, применяемые в физике, оказали существенное влияние на развитие общественных наук и стали основой современных методов познания. Отсюда просматривается огромный потенциал физики как предмета, изучение которого вносит определенный вклад в общее образование и интеллектуальное развитие студентов вузов.

Курс физики обладает достаточно большими воспитательными возможностями. Помимо интересных исторических и биографических фактов и справок учебный курс физики обогащен изложением некоторых научных теорий и концепций в их историческом развитии.

В данной статье нами лишь затронуты актуальные проблемы, стоящие перед естественнонаучным образованием в аспекте его углубляющейся гуманитаризации и гуманитаризации. Представляется, что дискуссия по указанному вопросу не является исчерпывающей и может быть продолжена в следующих публикациях авторов.

## Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. – 216 с.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2002. – 352 с.
3. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов н/Д.: Изд. центр «МАРТ», 1994. – 267 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие для самообразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
7. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО / Исслед. центр качества подготовки специалистов. – М., 1998. – 61 с.
8. Сахаров А. Д. О стране и мире. – Нью-Йорк, 1976. – 119 с.
9. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Совр. слово, 2001. – 928 с.
10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Ю. Н. Петров

## ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕМИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

В статье говорится о роли образования в современном постиндустриальном обществе, о процессах изменений, происходящих в сфере образования и тесно связанных с ведущими тенденциями мирового развития – глобализацией, интеграцией, технологизацией, постоянно увеличивающимся информационным потоком.

К концу XX столетия в развитии мировой цивилизации обозначились глубокие качественные изменения, которые характеризуются целым рядом весьма противоречивых тенденций, имеющих как позитивный, так и негатив-

ный векторы. Эти сложнейшие процессы на протяжении второй половины XX – начала XXI вв. были объектом пристального внимания, тщательного осмысления и политиков, и ученых – представителей самых разных наук. На сегодняшний день о них уже написано и сказано немало, что позволяет достаточно четко выделить наиболее значимые, определяющие из этих тенденций, представить их соотношение и сущность того влияния, которое они оказывают на все сферы деятельности и бытия человека, включая образование.

Как известно, глубинная трансформация в развитии человечества на современном этапе связана с переходом от индустриального типа общественного устройства конца XIX – середины XX вв. к *постиндустриальному обществу*. В отличие от индустриального общества, основным фактором развития которого выступало производство, постиндустриальное общество во главу угла ставит научное знание и технологию. Если индустриальное общество можно «измерить» количеством производимых товаров, то постиндустриальное определяется в первую очередь умением вырабатывать и передавать информацию. Именно поэтому постиндустриальное общество также называют *информационным*. В связи с этим процессы создания и распространения знаний становятся в таком обществе ключевыми. А поскольку данные процессы обеспечиваются в первую очередь образованием, его значение и социальная роль в общественном развитии кардинально меняются. Суть таких изменений можно выразить следующим образом: образование перестает быть просто вспомогательным средством, обеспечивающим воспроизводство человеческого потенциала в интересах производства и качества общественных процессов, а во многом становится инструментом управления общественным развитием.

Еще одна значимая тенденция, явно обозначившаяся во второй половине XX в., связана с нарастающим усилением *интеграции* в жизни мирового сообщества. В последней трети XX в. интеграционные процессы охватили все основные сферы социальной деятельности людей – от экономики и политики до культуры и законодательства. Весьма активно интеграция осуществляется и в сфере образования. Теоретические разработки и практический опыт отдельных стран в сфере образования получают все большее и большее распространение в других государствах.

Постепенно нормой международного сотрудничества стали выработка общих образовательных ценностей и норм, стандартов подготовки специалистов. В области высшего образования сегодня общепризнанна Интеграционная тенденция на уменьшение национальных различий, которая, по мнению А. С. Гаязова и соавторов, дает основание для ряда предположений. Первое – в начале XXI в. будут окончательно установлены единые для всех правила и условия приема в университеты. Второе – расширится обмен студентами

и преподавателями. Третье – будут восстановлены традиции странствующих ученых прошлых веков за счет предоставления академической мобильности. Четвертое – высшее образование будет помогать социально-экономическому развитию стран, оно будет способствовать модернизации, научному прогрессу, внедрению инноваций. Пятое – изменится статус образования, ожидается повышение интереса международных организаций к нему. В сфере их внимания окажутся и такие вопросы, как эффективность и планирование высшего образования, научные исследования в этой области [2, с. 17].

Интеграция, в свою очередь, обогащает и стимулирует образовательный процесс в отдельных странах, предъявляя ему все новые и более высокие требования, поскольку становится очевидным, что сама международная интеграция в значительной степени определяется образовательно-культурным уровнем ее участников.

На рубеже тысячелетий интеграционные процессы начали принимать глобальный характер. В результате глобализация процессов общественного развития в мире стала одной из его наиболее значимых тенденций.

Сегодня в мировом сообществе складывается понимание того, что происходящие и укореняющиеся процессы глобализации образуют единый, хотя и разнообразный, человеческий мир, углубляя сеть контактов между всеми народами и государствами. Различные человеческие общности развиваются во все большем взаимодействии друг с другом: увеличивается возможность знакомства людей с культурами других народов, углубляется понимание специфики других культур, складываются общие критерии оценки культурных достижений независимо от того, в какой географической и социально-исторической среде они появились [2, с. 94–95].

Осознание значимости глобализационных процессов в развитии человечества обусловило появление различных мировоззренческих концепций, построенных на основе новых философско-этических представлений, которые с неизбежностью предъявляют свои требования и к образованию. Так, сторонники философии глобальных проблем (Р. Атфилд, Н. Н. Моисеев, А. Печен, Дж. Форрестер и др.), которые провозглашают приоритет общечеловеческих ценностей, предлагают системе образования ориентироваться на глобальное мышление, что означает принадлежность к планетарному сообществу и обретение общечеловеческой культуры [3, с. 27].

В то же время многие как зарубежные, так и отечественные исследователи не столь оптимистичны в оценке влияния процессов глобализации на развитие образования. Так, Т. Bently, Н. А. Giroux, А. Green, J. Kenway, М. К. Smith, S. Walters и др. отмечают, что в глобализованном мире, развитие которого определяется транснациональными корпорациями, человек, со всеми его индивидуальными качествами и особенностями, включая и его образование, все больше

начинает сам осознавать себя и восприниматься окружающими как товар, который необходимо продать с большей выгодой. Коммерциализация и потребительство становятся в развитии образования определяющими факторами. В результате, образование начинает приобретать характер не столько общественного, сколько частного блага, что не может не вызывать тревогу [6, с. 4].

Потребительское отношение человека сыграло свою негативную роль и в его отношениях с природой. Техногенная цивилизация, новые технические возможности и технологии, обретенные человечеством в результате научно-технического прогресса, «неожиданно» обернулись острейшим экологическим кризисом, охватившим планету в последней трети XX в. Анализ причин этого кризиса показал, что техногенный подход к биосфере, стремление приспособить природу к потребностям общества ведет к отчуждению человека от природы и культуры. Это, в свою очередь, послужило причиной возникновения проблемы формирования нового взгляда на мир, принципиально иных мировоззренческих идеалов и ориентаций, обеспечивающих гармоническое отношение между человеком и природой, составляющих единое целое. О необходимости новой позиции человека в мире на рубеже тысячелетий наиболее красноречиво высказался А. Печчен: «...Либо он должен измениться, ... либо ему суждено исчезнуть с лица земли» [4, с. 215].

В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органической части природы, а не как властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества перед конкуренцией, новым ценностным ориентиром человечества признается ответственность каждого человека за судьбу планеты (Э. В. Гирусов, В. И. Данилов-Данильян, Э. Ласло, Н. Гагарина, И. Ф. Смоляников, Б. С. Хорев и др.). Решить эту проблему, минуя образование, конечно же, невозможно.

Наконец, еще одна отличительная особенность современного этапа развития общества – его чрезвычайная *динамичность*. Если в начале XX в. объем знаний на планете удваивался каждые 30 лет, то сейчас, по некоторым оценкам, знания обновляются каждый год на 15%. Научно-техническая революция середины 1950-х гг. приняла к концу столетия лавинообразный характер. Прежде всего, динамичность характеризует развитие экономической сферы, однако, поскольку экономика оказывает сильнейшее влияние на все другие сферы человеческого бытия – политику, культуру, сферы социального воспроизводства и др., их развитие также приобретает ускоряющийся, динамичный характер. В результате создание новых технологий и наукоемких производств, их быстрая смена и непрерывное количественное наращивание, качественное изменение условий социальной деятельности, повышение личной ответственности за ее результаты ставят практически каждого человека перед необходимостью непрерывно корректировать и дополнять свои знания, повышать свой

образовательный уровень, приобщаться к тому новому, что непосредственно касается его сферы деятельности.

А. И. Суббето, обобщая процессы, происходящие сегодня в мире, высказывает мысль о том, что современный этап в развитии человечества характеризуется синтетической революцией в механизмах развития человеческой цивилизации, «представляющей собой систему революций – системную, человеческую, интеллектно-инновационную, качественную, рефлексивную. Ее проявлением являются:

- 1) рост системности экономики и социума;
- 2) технологическая революция в производственном аппарате экономики;
- 3) возрастание количества сверхсложных, капиталоемких, наукоемких и интеллектоемких систем, требующих для своего проектирования, производства и эксплуатации наряду со специалистами-профессионалами специалистов-проблемников, личностей, имеющих энциклопедическую подготовку;
- 4) резкий рост инновационной динамики, обусловленной научно-техническим прогрессом и информатизацией всех сфер жизни общества, предъявивший невиданные до этого времени требования к творческой (креативной) подготовке личности; творчество становится главной функцией управления; формируется креативный менеджмент и креативная педагогика;
- 5) изменения в механизмах конкуренции, определяющие смещения акцентов в конкуренции от ценового фактора к качеству товаров, от качества товаров к качеству технологии, от качества технологии к качеству человека, к качеству интеллектуальных ресурсов общества.

Появление мировой конкуренции среди экономик развитых стран по качеству человека и качеству интеллектуальных ресурсов отражает сдвиг в функционировании производительных сил для наукоемких экономик. «Общественный интеллект, интеллект человека становится ведущим звеном производительных сил общества» [5, с. 7].

В то же время сегодня отчетливо проявляется *отставание в развитии общественного интеллекта* по показателям роста качества прогнозирования, качества проектирования и качества будущетворения от требований, предъявляемых общественным бытием к этим показателям. Именно это отставание и обуславливает противоречие между обществом и природой в условиях энергетической мировой цивилизации, которое выдвинулось на передний план и стало судьбоносным противоречием для человечества.

Сформировалась информационно-энергетическая (или интеллектно-энергетическая) асимметрия человеческого разума, означающая, что энергетические возможности преобразовательной деятельности общества в своем развитии резко опередили его информационно-прогностические возможности, определяемые

развитием науки и образования. Это отразилось в усилении катастроф крупного масштаба социогенного и техногенного происхождения. Поэтому экологизация сознания человека и экологизация экономики становятся одной из главных задач общества и образования, а преодоление фундаментального противоречия между обществом и природой в системе социоприродного развития и, следовательно, реализация императива выживаемости возможны только на базе выдвижения на передний план в воспроизводственных механизмах развития образовательно-педагогического производства.

Анализ этих положений может создать представление о том, что здесь отображены тенденции развития («синтетическая революция в механизмах развития человеческой цивилизации»), относящиеся преимущественно к области деятельности, которую обслуживают специалисты с высшим образованием. Между тем это не совсем так.

Материалы специального анализа, проведенного Институтом мировой экономики и международных связей РАН, показывают, что «современная рыночная экономика предъявляет следующие требования к рабочей силе: участие в развитии производства практически на каждом рабочем месте; обеспечение высокого качества быстро меняющейся по своим характеристикам и технологически все более сложной продукции; недопущение роста себестоимости изделий путем совершенствования методов производства и снижения затрат. Все это требует выравнивания общей образовательной подготовки трудовых ресурсов и повышения ее в среднем до уровня младшего колледжа, что является важным направлением интеллектуализации общественного труда... Начал быстро повышаться мотивированный и организационно подготовленный спрос на качественно новую рабочую силу. В полной мере этот процесс развернулся в 80–90-е гг. и захватит, видимо, первую четверть XXI в.» [1, с. 65].

Примером конкретного воплощения этих тенденций в реальность может служить модернизация профессионального образования в ФРГ, где еще в 1987 г. было принято новое положение о профессиональном образовании. Здесь наиболее существенными нововведениями стали пересмотр целей профессиональной подготовки, уточнение понятия «квалификация», новая классификация профессий, изменение дидактико-методических концепций. В специальном анализе, представленном журналом «Педагогика», показано, что основными компонентами профессиональной компетенции квалифицированного рабочего ФРГ являются:

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных производственных заданий; умение оценивать результаты своего труда; способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

- социальная компетенция – способность к групповой деятельности, к сотрудничеству с другими работниками; готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие истинные ценности;

- индивидуальная компетенция – готовность к постоянному повышению квалификации; способность к самомотивированию, рефлексии, саморазвитию личности в профессиональном труде.

Данный пример подтверждает выводы ряда исследователей о том, что интеллектуальная революция производительных сил развитых экономик уже развернулась и отражает высокие темпы их интеллектуализации не только на уровне научной, культурной и педагогической элиты, но и на уровне «рабочей силы» – квалифицированных рабочих. Тем самым, всестороннее, гармонично-целостное, универсальное и творческое развитие личности в идеале, ныне приобретает новое качество – становится экономическим императивом.

Сегодня уже никто из серьезных аналитиков не может закрывать глаза на факт, свидетельствующий о том, что произошло разделение экономик стран мира на «быстрые» («горячие») и «медленные» («холодные»). Их разрыв в темпах развития, вычисленный по параметру технологического развития, исключительно велик. Переход экономик в разряд «быстрых» означает резкое повышение их наукоемкости и интеллектоемкости и, следовательно, зависит от прогресса в развитии «образовательно-педагогического производства» (А. И. Субетто), от темпов восходящего воспроизводства, качества интеллектуальных ресурсов общества, обеспечиваемого системой образования.

Таким образом, все ведущие тенденции мирового развития, так или иначе, предъявляют свои требования к образованию и тем самым обуславливают определенные направления его развития и совершенствования. Осознание этого пришло еще во второй половине XX столетия, когда в 70-х гг. развернулись острейшие дискуссии о роли образования и параметрах его развития в соответствии с общественными потребностями, в результате которых был поставлен вопрос о кризисе образования и путях его преодоления. Именно этим термином было выражено такое состояние образования, когда четко обозначилась все более расширяющаяся пропасть между образованием и потребностями развития быстро изменяющегося общества.

### Литература

1. Борисов А. М. Непрерывное педагогическое образование: проблемы гуманизации. – Л.: ЛГПУ, 1991. – 91 с.
2. Гаязов А. С., Хамитов Э. Ш., Каримов Э. Ш. Европейское измерение в высшем педагогическом образовании: Монография. – Уфа, 2005. – 248 с.

3. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда принципы проектирования // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.

4. Печчен А. Человеческие качества. – М., 1980. – 346 с.

5. Суббетто А. И. Концепция стандарта качества базового высшего образования (Системная методология стандарта и проблема нормативного отражения в стандарте фундаментализации образования). – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 36 с.

6. Oprean C., Kifor C. Process alignment in higher education // Proc. 5<sup>th</sup> UICSEE Annual Conference on Engineering Education. Chennai, India, 2002. – P. 85–89.

**В. Л. Крайник**

## **СУЩНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

В статье рассматриваются существующие подходы к интеграции понятий «культура» и «учебная деятельность». Проведенный критический анализ позволяет сформировать авторскую позицию, основывающуюся на необходимости раскрытия культурологического потенциала учебной деятельности, выведения его из «межстрочного» состояния и установления конструктивной культуросообразной парадигмы. Формулируются культурологические принципы учебной деятельности, обуславливающие спектр содержательных доминант и технологических решений в профессиональной подготовке студентов.

Анализ научной литературы гуманистической направленности показывает, что взаимосвязь культуры и учебной деятельности является наиболее тесной. Это не просто взаимообуславливание, это существенная взаимозависимость, проявляющаяся и в том, что одним из ключевых принципов учебной деятельности выступает культуросообразность. Императивный принцип «Обучай культуросообразно!», сформулированный А. Дистервегом, означает обучение в контексте культуры, ориентацию учебной деятельности на ценности культуры, на принятие социокультурных норм и включение личности в их дальнейшее развитие. Теоретическое осмысление этих положений обуславливает необходимость и создает предпосылки выделения самостоятельной категории – культуры учебной деятельности, рассматриваемой в качестве неотъемлемой части общей культуры человека, ее особой грани.

Несмотря на неизменную популярность у исследователей категорий «культура» и «учебная деятельность» и доказанность их взаимосвязи, они крайне редко рассматриваются как интегрирующиеся понятия. В процессе ретро-

спективного анализа нам удалось найти только несколько диссертационных исследований, причем кандидатских, в формулировке тем которых есть словосочетание «культура учебной деятельности». Наиболее ранняя работа [1] датируется 1969 г. По сути, эта диссертация была первым научно-исследовательским трудом, посвященным реализации преемственности средней и высшей школ, и открыла широкое поле проблем адаптации студентов младших курсов к новым условиям обучения. Конечно, текст диссертации выдержан в духе марксистско-ленинской философии, но ее основные положения уже тогда обозначили контуры будущих изысканий.

Дальнейшее изучение архивов каталогов показало, что в последующие годы защищено еще четыре кандидатские диссертации по общей педагогике, заявленная проблематика которых непосредственно касается культуры учебной деятельности [2, 3, 4, 5]. Локализация научных интересов авторов различна, и каждый из них, разумеется, реализует собственные подходы к решению поставленных задач, однако их объединяет общность трактовки многих аспектов культуры учебной деятельности как педагогического феномена.

Прежде всего обратимся к тому, как исследователи определяют культуру учебной деятельности, какие ее существенные свойства считаются самыми важными. Ж. О. Каневская под культурой учебной деятельности понимает «...побуждаемые адекватными мотивами (или мотивами собственного роста, собственного совершенствования) совокупность и систему качеств, умений и навыков личности, способствующих свободному ориентированию в учебном материале и успешному овладению им» [5, с. 3]. Обращает на себя внимание нацеленность на саморазвитие личности студента. Однако сфера личностной реализации, очерченная в данном определении, на наш взгляд, явно заужена. Необходимость ориентации в учебном материале и овладение им указывает только на деятельностный аспект проблемы. Остается непонятным, какую роль в данном процессе играет культура.

В трактовке Е. В. Дугиной культура учебной деятельности выступает как «ее качественная характеристика, отражающая степень развития мотивационно-целевого, операционно-деятельностного и результативного компонентов и проявляющаяся в продуктивной активности обучаемого при освоении учебного материала на лекциях и практических занятиях, а также в его напряженном, творческом и эффективном труде в ходе самоподготовки» [3, с. 52]. Несмотря на введение в определение категории творчества, оно выглядит еще более утилитарным и лишенным культурологического начала. На наш взгляд, слово «культура» в смысловом и содержательном плане не раскрыто и не добавляет ничего нового к уже известному об учебной деятельности. Автор сводит понятие культуры учебной деятельности к самой учебной деятельности.

Наиболее близким для нас является подход М. М. Гарифуллиной, рассматривающей процесс формирования культуры учебной деятельности как творчество, направленное «на себя», на саморазвитие. Исследователь считает, что для повышения эффективности педагогического руководства данным процессом необходимо создавать условия, способствующие развитию компонентов учебной деятельности, определяющих ее творческую сущность. Следовательно, формирование культуры учебной деятельности студентов как органическая часть целостного педагогического процесса предполагает реализацию не только образовательной, но и воспитательной, и развивающей функций обучения. Среди дидактических условий, обеспечивающих решение этой задачи, выделяются: воспитание у студентов ценностного отношения к культуре учебной деятельности; творческое преобразование действительности и самого себя; овладение студентами системой знаний и умений научной организации умственного труда [2].

Ключевым моментом данной концепции, выгодно отличающим ее от предшествующих и имеющих важное значение для правильного понимания сущности культуры учебной деятельности, является обращение к категориям «воспитание» и «ценность». Необходимость ориентации студентов на воспитание ценностного отношения к учебной деятельности выступает условием гуманитаризации педагогического процесса и придает ему характер культуросообразности. Вместе с тем, анализируемый подход, на наш взгляд, недостаточно раскрывает культуротворческий потенциал учебной деятельности. Он лишь обозначен, но не заявлен в полной мере как отправная методологическая позиция автора.

Таким образом, изучение имеющихся немногочисленных определений культуры учебной деятельности и подходов к ее дефиниции позволяет сделать ряд выводов, необходимых для формирования собственного видения проблемы. В этой связи отметим следующее:

1. В настоящее время не выработано общепринятого, взаимоприемлемого мнения о сущности культуры учебной деятельности. Термины «культура» и «учебная деятельность», составляющие исследуемое понятие, в теории философской, педагогической, психологической, культурологической, социологической и др. наук раскрыты довольно подробно. Более того, их неразрывная связь, взаимовлияние, взаимообусловленность неоднократно подчеркивались ведущими исследователями. Тем не менее попытки авторов интегрировать данные понятия нельзя признать полностью успешными, поскольку они, на наш взгляд, носят характер простого механистического аллюжана. Необходимо более надежное основание, позволяющее говорить о культуре учебной деятельности как о целостном и уникальном педагогическом феномене.

2. В существующих определениях культуры учебной деятельности чаще всего акцент делается на деятельностном аспекте данного понятия. Обычно речь ведется о развитии различных компонентов учебной деятельности, о формировании рациональных умений и навыков учебного труда, об его научной организации, о продуктивной активности обучаемых и т. д. При этом культурологический аспект проблемы, латентно в ней содержащийся, в значительной мере остается за рамками научных изысканий. Между тем именно реализация взаимосвязи с культурой позволяет решать актуальную задачу формирования у студентов «умения учиться» с максимальной эффективностью и придает исследованию характер научной новизны. Однако следует помнить, что деятельностная составляющая проблемы очень важна и снижение ее значимости нецелесообразно. Дело в том, что, согласно одному из частных определений культуры, она является качественной характеристикой какого-либо явления, отражающей высокий уровень его развития. Действительно, в речевом обороте достаточно часто встречаются такие понятия, как «культура речи», «культура обслуживания», «культура движений» и др. При этом подразумевается, что субъект, осуществляющий тот или иной вид деятельности, действует очень квалифицированно и демонстрирует незаурядные достижения в соответствующей области. Вряд ли возможно говорить о том, что у студента сформирована культура учебной деятельности, если у него отрицательная мотивация, низкий уровень содержательной компетенции и технологической готовности, слабая рефлексивная позиция. Поэтому, раскрывая сущность понятия «культура учебной деятельности», необходимо помнить, что его деятельностный аспект играет весьма важную роль для обеспечения полноты теоретического анализа.

3. Среди наиболее значимых компонентов, составляющих сущность культуры учебной деятельности, исследователями выделяются такие, как личностное развитие и творчество. Целесообразность включения данных понятий в рассматриваемый план не вызывает возражений, однако, по нашему мнению, такая необходимость обусловлена тем, что в качестве ведущего методологического основания авторами выбрана не культурологическая концепция, которая уже по своему происхождению наполнена личностно-творческой проблематикой. Кроме того, анализ научно-исследовательских работ последнего десятилетия показал, что заявления многих авторов о реализации личностно-творческого компонента в используемых технологиях обучения зачастую носят декларативный характер. Не подвергая сомнению объективность демократических тенденций в современном педагогическом образовании, мы придерживаемся мнения, что его возможности в решении проблемы творческого развития личности в действительности несколько скромнее, чем это принято считать. Дело в том, что учебная деятельность, представленная в виде интеллектуального акта, требует обширной общекультурной инфор-

мации, которая способствует формированию готовности будущего педагога к проявлению неординарных, инновационных подходов к своей профессии. Основная трудность состоит в том, что путем простой передачи знаний, умений и навыков невозможно научить творить. Это является камнем преткновения для теоретического анализа именно в силу непостижимости природы творческого акта, его иррационального характера. Не ставя задачу выяснения роли бессознательного в творческом акте, заметим, что подсознательная информация становится достоянием личности не столько логически – рациональным путем, сколько различными внелогическим способами, прежде всего – в ходе восприятия образцов культуры. В этой связи характерно высказывание А. Эйнштейна о том, что творчество Ф. М. Достоевского дало ему больше, чем работы выдающегося физика и математика Гаусса. Литература, музыка, живопись, сценическое и кинематографическое искусство, архитектура и пр. являются источниками формирования чувственно-эмоциональной сферы студента, что, в свою очередь, выступает предпосылкой его будущего профессионального творчества. Этот тезис еще раз свидетельствует о целесообразности использования культурологического ракурса оценки и методологического основания соответствующей направленности при раскрытии сущности культуры учебной деятельности.

Таким образом, проведенный критический анализ выявил основные недостатки существующих теоретических подходов и установил узловые моменты в трактовке культуры учебной деятельности. Это дало возможность сформулировать определение, на наш взгляд, учитывающее результаты выполненных исследований. *Культура учебной деятельности – это интегративная характеристика личности студента, отражающая его способность осуществлять профессиональную подготовку в контексте культуры, определяющая ценностно-смысловые ориентиры данного процесса, а также предполагающая высокий уровень развития и взаимодействия структурных компонентов учебной деятельности.* Согласно такому подходу, учебная деятельность, не теряя своей рациональной, прикладной направленности, наполняется культурными смыслами, способствующими культурному саморазвитию личности студента. При этом реализация культурологической составляющей учебной деятельности диктует необходимость соблюдения ряда принципов, к которым на основе изучения психолого-педагогической и культурологической литературы правомерно отнести субъектность, поликультурность, самоопределение, открытость, креативность.

Все обозначенные принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если мир поликультурен и человек в этом многообразии обретает свой опыт, то, естественно, этот процесс сопровождается самоопределением в культуре, а следовательно, самоопределение можно рассматривать как системообразующий принцип. Остановимся на его характеристике.

*Самоопределение* – одна из необходимых сторон развития осмысленного взаимодействия личности студента и культуры. Этот принцип обуславливает необходимость переосмысления содержания учебной деятельности, ее восприятия с более широкой культурологической позиции, реализации идеи личностно ориентированного образования, нахождения личностного смысла в профессиональном становлении специалиста.

Другое проявление этого принципа заключается в его вариативности, предполагающей, прежде всего, возможность самоопределения обучающегося. Создавая поликультурное пространство учебной деятельности, преподаватель предлагает обучающемуся ситуацию выбора. Выбор же основан на определении своего ценностного отношения, на соотнесении его с другими, возможно, иными ценностными отношениями, культурными представлениями, на нахождении совпадений и различий и, таким образом, на определении своего места в культуре.

Принцип *поликультурности* отражает идею целостности культуры в ее многообразии, когда все ее составляющие равноценны, взаимообусловлены, взаимообогащают друг друга. Данный принцип отрицает монокультуру, которая предполагает утверждение единообразного взгляда на мир, отвергает иные оценки и делает недоступным знание других мировоззренческих толкований мира. Современный мир поликультурен, ибо он строится на идее равнозначности и множественности разнообразных культур и субкультур регионов. Учебная деятельность призвана приобщать студента к многообразию культуры, способствовать становлению «поликультурного» человека. Поликультурность проявляется как внутри отдельной культурной области (предъявление различных версий, мнений, подходов к одному и тому же факту, событию, явлению; рассмотрение учебного предмета как места встречи разных идей и др.), так и в создании целостной концепции поликультурного образования студентов. В этом случае каждая сторона культуры предстает не как отдельный замкнутый в себе мир, а стремится к выстраиванию целостной картины мира.

Другая грань проявления полифонического содержания связана с соотношением в современном мире мировой и национальных культур. С одной стороны, происходят процессы объединения, интеграции, смягчающие различия национальных культур, с другой – усиливаются процессы осмысления значимости уникальности и самобытной ценности каждой культуры. Поликультурность содержания учебной деятельности способствует нахождению гармоничного сочетания национальной и мировой культур, пониманию их неразрывной связи, установлению межнационального и международного контекста культуры. Поликультурность содержания связана и с предъявлением разных социальных практик, субкультур различных слоев не просто для ознакомления, а как условие расширения образовательных возможностей.

Культурологический компонент учебной деятельности должен отражать многообразие культур, их межнациональные связи, анализ и возможность соединения различных идей культуры, предъявление субкультур разных социальных слоев. Освоение студентом поликультурного мира связано с осмыслением субъектных позиций, актуализацией личностного опыта, реализацией собственного «Я» в приобщении к полифоничной картине мира.

Принцип *субъектности* обретения культурного опыта обусловлен характером взаимодействия студента и культуры и, прежде всего, связан со сложной и неоднозначной природой данного процесса, часто происходящего как столкновение. Рассматриваемый принцип опровергает традиционное представление о детерминированном характере воздействия культуры как среды обитания на развитие личности. Направленность на субъектное обретение культурного опыта предполагает преподавание учебных дисциплин не просто в качестве фундаментальных основ знаний, а как возможности их осмысления с позиций личного опыта (реального и прогнозируемого), возможности моделирования своего поведения и ценностного отношения к культуре учебной деятельности.

Если студент опирается на имеющийся традиционный опыт учебной деятельности, то в работе по профессии он скорее начнет реализовывать традиционный подход, направленный на воспроизведение уже существующего. В связи с этим очень важно, чтобы учебная деятельность отражала опыт различных альтернативных культурно-образовательных практик. Рассматриваемый принцип предполагает организацию учебной деятельности с учетом субъектной позиции обучающегося.

Исполнение описанных выше принципов возможно только при реализации принципа *открытости*. В своем культурном наследии человечество находит и закрытые (или стремящиеся к ограждению) миры, и системы, категорично не принимающие иного понимания мира (и политические, и религиозные, и эстетические). Однако в современной культуре все отчетливее осознается ценность терпимости как одной из основных ценностей общества. Открытость в учебной деятельности предполагает позитивное отношение к незавершенности как естественному состоянию развития образовательных систем, отказ от сложившихся стереотипов и канонов, готовность принятия иного миропонимания, новых идей и способность к поиску нестандартных решений в культурно-образовательной практике и реальной жизнедеятельности.

Культурологический принцип открытости лежит в основе разработки стратегии открытого образования, которое трактуется как сложная социальная система, проявляющая способность гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и соответствующие им индивидуально-

групповые образовательные потребности и запросы. Открытость учебной деятельности обеспечивает доступ индивида к образовательным ресурсам в течение всей его активной жизни и представляет широкий спектр образовательных услуг, сочетающих образование в рамках государственного стандарта с индивидуальными образовательными программами. Открытость тесно взаимосвязана с толерантностью, которая предполагает принятие другого человека с его особым внутренним миром. Проявляя терпимость учащийся поступает так из понимания ситуации современной культуры. Культура целостна в своем многообразии, хотя ее составляющие равнозначны, поэтому так важно проявление терпимости к иному в силу его ценности для мира культуры.

Принцип *креативности* познания культурного наследия в учебной деятельности исходит из признания динамичности развития культуры. Креативность, как особая ценность европейской культуры, начинает играть исключительную роль со времен эпохи Возрождения, когда происходит вытеснение традиционализма (как основы жизни) и признание абсолютной ценности новаторства. Ситуация эта имеет различные последствия, например, постоянный конфликт поколений. Однако нельзя не признать факт убыстряющегося обновления всех сторон жизни в современной культуре, а следовательно, и потребности этой культуры в личности, способной как изменяться, так и изменять мир культуры.

Традиционализм был основан на ценности культурного опыта «отцов», и подрастающему поколению необходимо было лишь усвоить его, тем самым обеспечив свое существование и сохранение социума. В современном же динамично меняющемся культурном мире опыт «отцов» не всегда может решить вопросы «детей», почему и необходимо относиться к культурному наследию как к одному из вариантов культурного опыта, творчески осмысливая его, предлагая возможные новаторские подходы.

Принцип креативности познания учебного материала предполагает, что в учебной деятельности будет заложена возможность не просто принятия материала, а его осмысления, творческого прочтения, что изучаемый материал будет рассматриваться не как конечная истина, а как один из возможных вариантов описания социально-культурного опыта. Данное положение рассматриваемого принципа согласуется с основной идеей теории деятельности и личности, предполагающей творческую активность человека в его жизнедеятельности, в том числе и в образовании самого себя.

Необходимость воплощения рассмотренных аспектов в педагогической практике актуализирует проблему разработки специализированных образовательных стандартов для высшей школы, направленных на формирование культуры учебной деятельности студентов, которые на сегодняшний момент,

к сожалению, отсутствуют. Очевидно, что эта задача не может быть решена одномоментно, она требует существенной перестройки системы образования в целом и научно-теоретического обоснования данного процесса. Однако мы не сомневаемся, что ориентация реформы высшей школы на реализацию культурологического потенциала учебной деятельности в профессиональной подготовке будущего специалиста является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений дальнейшего развития педагогического образования.

### **Литература**

1. Бодышева Т. Н. Формирование у студентов младших курсов культуры учебного труда (на материале педвузов): Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1969. – 324 с.

2. Гарифуллина М. М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1986. – 200 с.

3. Дугина Е. В. Повышение культуры учебной деятельности курсантов технических вузов в процессе обучения математике: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002. – 160 с.

4. Елизаров В. В. Развитие культуры учебной деятельности курсантов высших военных учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998. – 241 с.

5. Каневская Ж. О. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002. – 170 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С. М. Маркова

## ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Статья посвящена острым проблемам современного отечественного образования. Особое внимание уделяется причинам несоответствия конечного результата обучения требованиям, предъявляемым обществом.

В нашей стране, как и в экономически развитых странах Запада, осознание кризисных явлений в образовании и необходимости его реформирования в соответствии с потребностями изменяющегося общества в последней четверти XX в. произошло синхронно, несмотря на то, что в то время еще существовал «железный занавес», призванный «защищать» социалистический мир от «глетворного влияния капитализма» со всеми его негативными тенденциями и проблемами. Весьма показательно с этой точки зрения то, что в СССР документ, получивший название «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», появился в 1984 г., когда была принята и известная стратегия выхода США из кризиса «Образование американцев для XXI века».

Как отмечают специалисты, по набору идей и определению стратегических целей оба документа мало чем отличались друг от друга. Равными были и стартовые условия. Однако последовавшие за этим известные события, связанные с радикальными социально-экономическими и политическими преобразованиями в нашей стране, кардинально изменили и ситуацию в отечественном образовании, и направленность реформ, и условия реформирования образовательной сферы, придав им крайне сложный, противоречивый, неоднозначный характер.

С одной стороны, возвращение России в мировое сообщество, деидеологизация общественного сознания и культуры, демократизация социальных структур и отношений, формирование рыночной экономики обусловили многие позитивные явления в сфере образования.

Следует отметить, что за последние 15 лет были созданы правовые основы отечественного образования, отвечающие международным нормам права

в этой области и целенаправленно ориентированные на вхождение России в мировое образовательное пространство. Основным документом, определяющим современную образовательную политику страны, является закон Российской Федерации «Об образовании», принятый в июле 1992 г. и действующий сегодня с учетом изменений и дополнений, внесенных в него в 1996 г. Этим правовым актом законодательно утверждается приоритетный характер образования и провозглашаются важнейшие принципы образовательной политики государства. К ним отнесены, как известно, гуманистический и светский характер образования, единство федерального культурного и образовательного пространства при одновременном развитии национальных культур, общедоступность образования при наличии свободы и плюрализма его приобретения, демократический, государственно-общественный характер управления системой образования.

Кроме того, ведущие идеи, принципы и ориентиры реформирования и обновления образования России были сформулированы и закреплены в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), целом ряде программных документов Министерства образования РФ, таких, как Федеральная программа развития образования на 2000–2005 годы (2000), Национальная доктрина развития образования Российской Федерации до 2025 года (2000), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2002) и др., а также в различных Указах Президента и постановлениях Правительства РФ, других нормативных актах.

На основе нового законодательства и в новой исторической ситуации российское образование претерпело весьма существенные изменения, заметно преобразившие эту сферу. Привычными стали разнообразные по своим типам, видам, организационно-правовым формам образовательные учреждения и организации, многообразие предлагаемых ими образовательных услуг, новые формы получения образования, такие, как дистанционное, корпоративное обучение, профессиональные тренинги и семинары и др., дополняющие традиционные формы образования, которые в свою очередь также существенно обновляются.

Объективно позитивный характер носят такие явления, как стандартизация и технологизация образования, которые, преодолев неприятие со стороны педагогической общественности, возникшее на начальном этапе их внедрения в практику отечественного образования, стали сегодня нормой образовательной деятельности.

Значительно расширило возможности развития образовательных учреждений их многоканальное финансирование.

Все более широкие масштабы принимает демократизация образования, которая проявляется в увеличении числа и возрастании авторитета го-

сударственно-общественных и общественных организаций, действующих в этой сфере, в расширении участия общественности в деятельности образовательных учреждений, внедрении форм самоорганизации учащихся, в отказе от административно-командных методов управления образованием на всех уровнях – от государственного до уровня отношений «обучающий – обучающийся» и др.

С другой стороны, негативные явления, которые характерны для современного этапа развития отечественного образования, также весьма многочисленны и, по мнению многих, едва ли не перекрывают его несомненные достижения. Об этих «издержках» реформирования образовательной сферы написано и сказано много, они всем хорошо известны. Это и явное расхождение между политическими декларациями и действительным положением дел в отечественном образовании, которое неуклонно нарастало на протяжении последних 15 лет, и резкое сокращение государственного финансирования образования (и это при том, что в других странах оно постоянно возрастает) со всеми крайне отрицательными его последствиями, и фактическое разрушение системы воспитания и дополнительного образования детей, которое в немалой степени способствовало росту преступности среди молодежи, и многое-многое другое. И хотя в последние годы предпринимаются попытки исправить явные ошибки и «перехлесты» радикальных преобразований, но ситуация в целом пока продолжает оставаться кризисной.

В этой весьма противоречивой ситуации дискуссии по различным проблемам обучения и воспитания не сходят со страниц газет и журналов. Одна сменяет другую. Банальными стали утверждения, что существующая система образования не может удовлетворить возросшие требования производства, науки и всей чрезвычайно усложнившейся жизни. С этим согласны почти все. Разногласия же возникают позднее, когда начинается обсуждение вопросов, в чем суть этих несоответствий, или «разрывов», каковы их наиболее характерные проявления и что нужно сделать, чтобы их устранить.

На наш взгляд, обсуждаемая ситуация имеет, по крайней мере, два принципиально различных аспекта: а) проблему обученного и воспитанного человека, который сталкивается с определенными требованиями общества; б) состояние системы обучения и воспитания, в которой человека как бы «изготавливают». Реальные разрывы возникают, лишь когда образованный человек не может удовлетворить предъявляемые к нему требования. Между обществом и системой образования никаких реальных разрывов не возникает и не может быть. Но, при наблюдении и фиксации разрыва между уровнем подготовки, реальными возможностями человека и тем, что от него требует общество, идея расхождения, или несоответствия функциональному окружению, пе-

реносится с человека на порождающее его «производство» – систему обучения и воспитания.

Совершенно очевидно, что здесь два различных типа разрывов, или несоответствий, к которым практики и теоретики должны относиться по-разному. Первый разрыв – между образованным человеком и предъявляемыми к нему требованиями – существует реально и может изучаться по своим эмпирическим проявлениям. Второй разрыв опосредован, фиксируется на основе первого и не имеет своих особых эмпирических проявлений, которые могли бы самостоятельно изучаться.

Поэтому направления изменения самого человека, устраняющие разрыв между его подготовкой и требованиями общества, могут быть определены из непосредственного эмпирического изучения направлений этого разрыва. А направления изменения форм обучения и воспитания могут быть обозначены лишь на основе специально организованного абстрактного изучения связей между формами образования и характером подготовки человека. Но это означает, что даже очень точное и обоснованное описание характера разрывов между человеком и требованиями к нему со стороны общества еще ничего не говорит ни о недостатках системы образования, ни тем более о направлениях ее изменения.

Эти отвлеченные разъяснения понадобились нам для того, чтобы указать на одну типичную ошибку, допускаемую обычно при обсуждении затронутых проблем. Очень многие начинают свою критику не с анализа типов разрывов между обученным человеком и требованиями общества, а сразу указывают на недостатки существующей системы обучения и воспитания. В результате объектом их критики становятся не разрывы между требованиями общества и системой образования, а частные недостатки в организации самого процесса образования. Так возникает тезис, что обучаемые, с одной стороны, перегружены знаниями, а с другой – теряют много времени зря. В рамках этого же подхода начинается разговор о недостатках методов обучения и воспитания, о неэффективности работы учителя, о плохом усвоении материала учащимися и т. п.

Наоборот, те, кто говорит, что неудовлетворительно само содержание существующей системы образования, что должны быть кардинальным образом перестроены все ныне действующие программы учебных заведений, исходят из **интуитивного осознания** разрыва между требованиями общества к человеку и уровнем его подготовки.

Ясно, что сторонники этих позиций, двух разных подходов, говорят о разном даже тогда, когда используют одни и те же слова и одинаковые фразы о неудовлетворенности существующей системой образования. Они будут искать разные пути и средства перестройки существующего обуче-

ния и воспитания, отстаивать и обосновывать принципиально разные предложения.

Поэтому очень важно, обсуждая все эти проблемы, предварительно выяснить, из какой оценки существующего положения дел и из каких практических задач исходят представители каждой точки зрения.

На наш взгляд, беда современной системы образования не в тех или иных частных недостатках отдельных учебников или методик обучения. Неудовлетворительными стали вся программа обучения и воспитания снизу доверху, все содержание современного школьного и вузовского обучения. Причина этого кроется прежде всего в бурном развитии производства, наук и всей социальной жизни, осуществившемся за последние 60 лет. Люди создали себе такие условия жизни, к которым традиционная система обучения и воспитания уже не может подготовить.

Анализ и описание всех возникающих разнообразных разрывов между человеком и требованиями к нему со стороны общества – дело специальных систематических исследований. Помимо всего прочего, они должны предполагать анализ «идеалов», относительно которых эти разрывы только и могут быть зафиксированы, их происхождения, социальной значимости и исторического смысла. Проектирование новой системы образования, которая могла бы преодолеть выявленные разрывы, еще более сложное дело, требующее специального социального экспериментирования и обширных научных исследований. Поэтому пытаться охарактеризовать сейчас достаточно точно и детально сами разрывы или возможный проект новой системы образования было бы просто неправильно и даже вредно. Но, чтобы двигаться в наших рассуждениях дальше, нужно получить, хотя бы в самых грубых и приблизительных чертах, общее представление о характере этих разрывов и в связи с этим обсудить и оценить те возможные изменения в системе обучения и воспитания, варианты которых сейчас с разных сторон предлагаются.

Многим кажется бесспорным тезис, что современное производство требует от большинства людей больших специальных знаний, чем это было раньше. Хотя когда мы рассматриваем одно лишь промышленное производство, в особенности поточное, то это уже выступает не с такой очевидностью. Но, наверное, неправильно ограничивать понятие «современное производство» лишь промышленностью. Сюда же нужно включить науку, работу по обучению и воспитанию подрастающего поколения, работу по организации, руководству и управлению производством, обслуживанию систем связи, информации и т. п. Все названные сферы труда составляют неотъемлемые части современного производства и именно они развиваются сейчас интенсивнее всего, задействуя все большее число людей.

Если таким образом определять область, называемую современным производством, то именно тогда становится очевидным, как изменился характер знаний, навыков, языков, операционных средств и проч., которыми должен владеть человек.

К этому надо добавить проблему «социальной мобильности» человека. Мы уже перестали удивляться «переворотам» в производстве, которые следуют сейчас буквально один за другим: они вызывают массовые переливы рабочих из одной отрасли в другую и частую смену специальностей. И каждый раз у человека возникает проблема необходимости переучиваться. Для этого нередко нет ни времени, ни сил, да это и неэкономично с социальной точки зрения. Значит, члены современного общества заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы затраты на процесс переучивания к минимуму.

Но реализация этого требования для современной системы обучения неизбежно будет приводить к резкому увеличению его продолжительности. Уже сейчас, при широком распространении узкопрофессионального обучения, подготовка специалиста средней квалификации заканчивается лишь к 20–21 годам, подготовка специалиста высшей квалификации – к 24–28 годам. При этом уровень фактической подготовки остается еще крайне низким и очень часто недостаточным для производства, в особенности научного. Попытки сделать обучение более широким и общим на современном этапе идут лишь по пути механического объединения и, следовательно, увеличения того объема разнообразных знаний, которые преподносятся учащимся. А это неизбежно ведет к еще большему – и значительно большему – удлинению сроков обучения [1, 2, 3].

Все сказанное выше касается не только перспектив образования. Если мы оставим в стороне вопросы, связанные с тенденциями будущего развития производства и требованиями, которые предъявляются к дальнейшему развитию системы профессионального образования, и обратимся к положению, в котором сегодня находится школа, то обнаружим, что проблемы продолжительности и интенсивности обучения уже давно стоят во всей их остроте. Осознание разрыва между требованиями общества к человеку и уровнем его интеллектуальной подготовки в последние 45 лет проявлялось в непрерывном увеличении и расширении программы школьного образования. В нее добавляли все новые и новые разделы, содержащие «последние достижения наук» – сведения, накопленные в физике, химии, биологии, новые факты истории, новые литературные произведения и т. п. Существующая учебная программа предполагает усвоение учащимися огромной массы материала и связана с пе-

регрузкой школьников учебными занятиями. Это понимают все. Вопрос о необходимости сужения программы не раз поднимался в нашей печати, но результатом обсуждения явились лишь неутешительные выводы: ни один из существующих предметов не может быть выброшен или существенно сокращен. И, скорее всего, при сохранении прежних принципов и подходов, неизбежно прибавление к имеющимся другим дополнительных предметов.

В этих условиях дидакты и методисты идут в основном по пути сокращения теоретической части учебных предметов. Выбрасываются базовые абстрактные понятия, что, как показывает опыт, ведет к резкому ухудшению качества и лавиннообразному нарастанию все новых и новых трудностей.

Таким образом, разрывы между человеком и требованиями к нему общества практически переносятся на систему обучения, создают в ней, благодаря неправильной социальной практике, все большие разрушения.

### Литература

1. Бим-Бад Б. М. Образование для свободы России // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 3–8.
2. Вазина К. Я., Петров Ю. Н., Белюцкий В. Д. Одна из возможных моделей обучения в ИПК // Среднее специальное образование. – 1989. – № 5. – 12 с.
3. Найн А. Я. Учебные заведения нового типа: сущностные характеристики // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи. – Челябинск, 1994. – С. 4–8.

Т. В. Горбунова,  
В. А. Терешков

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТОРСКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье конструкторско-технологическая деятельность рассмотрена в контексте компетентного подхода. Произведен анализ взаимосвязи понятий проектирование, конструирование, технология. Показана значимость конструкторско-технологической умений в структуре профессиональной деятельности конкурентоспособного специалиста.

Современное общество остро нуждается в высококвалифицированных кадрах. Соответствие профессионального образования потребностям современного рынка труда проявляется через реализацию новых структурных и функциональных требований к современному специалисту, учитывающих

творческие способности и умения конструировать, проектировать, принимать решения и брать на себя ответственность за их выполнение, а также быть мобильным в новых ситуациях.

В современных условиях развития общества достаточно много внимания уделяется технологической культуре как не только одной из сторон общей культуры, но и как одной из основных ключевых компетенций современного специалиста. По мнению профессора В. Д. Симоненко, в основе технологической культуры лежит преобразовательная деятельность человека, в которой проявляются его знания, умения и творческие способности [2].

Технологичность выступает сегодня как форма системного мышления, как форма познания и преобразования окружающей действительности. Технологическая культура в современном мире присуща не только деятельности технологов, конструкторов, но и деятельности педагогов. В этой связи, постановка задачи формирования технологической культуры студентов инженерно-педагогических факультетов придаст процессу подготовки будущих специалистов интегративный характер.

Технологическая культура как интегральное стратегическое качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности в ситуации динамического развития системы образования, как обобщенный показатель профессиональной компетенции педагога и как цель его профессионального самосовершенствования является одним из важнейших аспектов профессиональной компетентности педагога.

Наукой о способах преобразовательской деятельности, лежащей в основе технологической культуры, является технология.

Анализ имеющихся в литературе подходов к определению понятия «технология» позволяет нам определять ее в широком и узком смыслах. В первом случае технология – это научная, системная категория, определяющая специфику взаимодействия и взаимосвязь между компонентами целостной, ориентированной на высокоэффективный результат деятельности. В узком смысле технология – определенная последовательность действий, ведущих оптимальным путем от диагностично заданной цели к высокоэффективному результату.

В. Д. Симоненко, Н. В. Матяш указывают на многозначность понятия «технология». Во-первых, это наука о преобразовании материалов, сырья, энергии и информации в нужный для человека продукт, т. е. наука о способах преобразовательной деятельности человека. Во-вторых, это интегративная область знаний, синтезирующая в себе основы наук и показывающая их практическое применение. В-третьих, это наука о способах производства в конкретных сферах и видах человеческой деятельности [2].

Главным в понимании технологии, на наш взгляд, являются следующие ее отличительные характеристики: системность и научность; прогнозируе-

мость и эффективность результата; диагностируемость целей; оптимальность технологической цепочки этапов деятельности; оперативность управления ходом технологического процесса, интегративность содержания и активность форм и методов реализации этой деятельности.

Перечисленные выше характеристики технологии позволяют нам рассматривать ее как научное проектирование определенной системы через целенаправленную разумную последовательность шагов и этапов, приводящих к получению запланированного результата (рис. 1).



Рис. 1. Технология как научное проектирование

Проектирование выделяется сегодня в особый вид профессиональной деятельности. Это связано с широко известной характеристикой нашего времени как века проектирования и дизайна. Бурное развитие проектирования, выделение его в особый вид профессиональной деятельности привело к развитию особой проектной культуры, проектной терминологии, проектного языка. Под проектированием в самом общем виде мы понимаем специальную, кон-

цептуально обоснованную и технологически обеспеченную деятельность по созданию образа желаемой будущей системы – проекта.

Анализ сущности проектирования как вида профессиональной деятельности, на наш взгляд, необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с понятием «конструирование». Рассмотрим, как соотносятся понятия «проектирование» и «конструирование».

В технике конструкция – схема, устройство и принцип работы технического предмета (машины, прибора, аппарата, сооружения и т. д.), а также сам предмет и его составные части.

Энциклопедия профессионального образования определяет техническое конструирование как процесс создания модели, машины, постройки, сооружения с выполнением расчетов и проектов [3]. Процесс конструирования предусматривает выполнение технических расчетов, использование эскизов, чертежей, справочной литературы, проработку технологии изготовления конструкции. Конструирование можно определить как логический мыслительный процесс, включающий, конечно, элементы интуиции и идущий от поставленной задачи к желаемому результату.

Собственное определение проектированию и конструированию дает Е. С. Рапацевич: «Проектирование – разработка комплексной технической документации (проекта), содержащей технико-экономические обоснования, расчеты, чертежи, макеты и другие материалы для строительства (реконструкции) различных сооружений. Техническое проектирование предшествует этапу конструирования, то есть этапу разработки рабочей документации. Конструирование техническое – часть процесса создания сооружения, машины или какого-либо технического устройства, заканчивающаяся составлением рабочих чертежей в виде специальных технических требований, указаний к изготовлению, контролю качества, испытанию и т. д. Документация, получаемая в результате проектирования и конструирования, называется проектом» [1].

Таким образом, конструирование рассматривается нами как часть проектирования и как детальное описание и проработка образа желаемого результата.

Анализ литературы по проблемам проектирования и конструирования в целом позволяет утверждать, что различие проектирования и конструирования носит достаточно относительный характер и более ярко выражено при создании вещественных объектов. В этом случае считают, что проектирование – создание нового объекта «в идеале», а конструирование – его создание «в натуральном виде». Конструкторская деятельность, в отличие от проектировочной, может быть как мысленной, так и практической (предметное конструирование). Мысленное конструирование близко по содержанию к проектированию и часто используется как его синоним.

Необходимо подчеркнуть, что эффективность применения технологии конструирования во многом зависит как от обычной способности к мышлению, так и от ряда ключевых профессиональных компетенций конструктора: конструкторских знаний, умений и качеств личности.

Конструкторские знания включают в себя понимание основных конструкторских понятий, представление о конструировании, о его способах, видах, этапах, показателях и др. Конструкторские умения – это владение человеком способами конструирования на основе приобретенных, конструкторских знаний. К ним относятся умения самостоятельно обосновать и сформулировать конструкторскую идею технического устройства, разработать техническую документацию, умения конструировать технический объект, учитывая производительность, универсальность, многофункциональность изделий, легкость и простоту сборки, габариты конструкции, надежность, долговечность, экономичность, технологичность конструкции и др.

Конструкторско-важные качества – свойства человека, помогающие ему качественно выполнять конструкторскую деятельность. Это предполагает в первую очередь развитость конструкторского мышления, его теоретико-практический характер, сформированность пространственного воображения, образного мышления, профессиональную мобильность, ответственность за принятые решения и др.

Высокий уровень современных технологий требует высокого профессионального уровня специалистов, вовлеченных в конструкторско-технологический процесс, их интеллектуального развития, конструкторского и технологического мышления. Отмеченные качества, характеризующие профессиональную компетентность, несомненно, должны формироваться во время подготовки в профессиональной школе и, разумеется, постоянно совершенствоваться и шлифоваться во время выполнения профессиональной деятельности.

Рассмотрим специфику деятельности специалиста профессионально-педагогического профиля в контексте компетентностного подхода. Для этого выявим компетенции, возникающие в процессе обучения и определяющие возможности качественной высокоэффективной профессионально-педагогической деятельности.

Обратим внимание, что, профессионально-педагогическая деятельность имеет целый ряд специфических особенностей. Педагог профессионального обучения должен одинаково уверенно чувствовать себя и в роли педагога, и в роли рабочего – исполнителя технологического процесса, и в роли инженера – конструктора, изобретателя, рационализатора. Таким образом, конструкторско-технологическая деятельность педагога занимает ключевое место в его профессиональной деятельности, так как имеет непосредственное отношение как к технической, так и к педагогической сфере его труда. Кроме того, педагог должен не только в совершенстве владеть этой деятельностью сам, но

и обучить ее основам своих учеников как деятельности, определяющий качество результата в любой профессии.

Анализ систем профессиональной подготовки специалистов показывает, что одной из основных систем, формирующих основы технологической культуры является конструкторско-технологическая система, ведущей идеей которой является органическое сочетание исполнительской и творческой деятельности учащихся. Данная система предусматривает формирование конструкторско-технологических знаний и умений, развитие технического мышления в условиях вовлечения учеников в производительный труд по изготовлению изделий, имеющих познавательную политехническую значимость и материальную ценность. Учащиеся ставятся в такие условия, когда непосредственному изготовлению объекта труда предшествует разработка его конструкции и технологии обработки. Конструкторско-технологическая система обучения приобретает сегодня особое значение в свете приоритетной задачи творческого развития личности учащегося в процессе обучения.

Последнее положение имеет особую значимость. Оно связано с тем, что, во-первых, конструкторско-технологическая система обучения является объектом изучения студентами с целью успешной реализации ее на уроках профессионального обучения; во-вторых, конструкторско-технологическая система обучения используется для обучения студентов с целью реализации задачи творческого развития их профессионально-педагогического мышления.

Таким образом, конструкторско-технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения является ключевой задачей учебного процесса в вузе, а конструкторско-технологические знания и опыт педагога являются одними из ведущих его компетенций для реализации целей профессионального образования на современном этапе.

Опираясь на выше сказанное, мы можем отметить, что конструкторско-технологическая подготовка будущих учителей технологии является стержневым компонентом формирования технологической культуры, представляющей собой интегративную составляющую общей культуры человека.

Учитывая особенности формирования конструкторских и технологических знаний и умений педагогов, мы определяем следующие задачи конструкторско-технологической подготовки студентов в целом:

1. Развитие логики мышления, соответствующей современному технологическому миру, посредством конструкторско-технологических знаний и умений.
2. Развитие творческого мышления направленного на безопасное изменение окружающей естественной и искусственной среды.
3. Формирование понимания возможностей проектной деятельности в различных профессиональных ситуациях.

4. Формирование умений качественно, в определенные сроки, на высоком уровне разрабатывать проекты от идеи до реальных предложений и их оформления.

5. Формирование умений комплексного применения знаний, приобретенных при изучении различных технических, конструкторско-технологических дисциплин.

Структура подготовки к конструкторско-технологической деятельности педагога профессионального обучения имеет психолого-педагогическую и технико-технологическую (инженерную) составляющие. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на исследовании подходов к конструкторско-технологической подготовке через ее технический компонент.

Суть конструкторско-технологической подготовки на инженерно-педагогическом факультете педагогического вуза состоит в развитии творческой инженерной индивидуальности студентов, готовящихся к практической деятельности на основе формирования в их сознании целостной технологической научной картины реального мира.

Конструкторско-технологическую деятельность мы рассматриваем как ведущее средство интеграции процессов проектирования и конструирования, технологического процесса, а ее интегративный характер – как фактор, определяющий качество ключевой профессиональной компетенции педагога профессионального обучения, направленной на его готовность к формированию творческой личности, умеющей проектировать и преобразовывать окружающую среду.

Следовательно, вопросам формирования интегративных конструкторско-технологических умений будущих педагогов в процессе их подготовки должно уделяться огромное внимание.

Вместе с тем, проведенный анализ дидактической системы формирования конструкторско-технологических умений будущих педагогов в вузе (структурный состав дисциплин, цели, содержание, формы, методы и средства обучения конструкторско-технологической деятельности) выявил ее разрозненность, несогласованность и функциональную неполноту. Это обусловлено имплицитным формированием конструкторско-технологических умений в основном через изучение общетехнических дисциплин и отсутствием в составе системы апикального компонента, способствующего интеграции полученных в ходе изучения различных дисциплин конструкторско-технологических умений.

Данный вывод подтверждают также и результаты констатирующего эксперимента, проводившегося не только со студентами, но и с учителями технологии, педагогами профессионального обучения и выявившего низкий уровень сформированности умений интеграции в учебном процессе в целом и в конструкторско-технологической деятельности в частности.

Проведенный в ходе исследования анализ интеграционных процессов в современном образовании позволяет выделить несколько основных средств интеграции получаемых в ходе учебного процесса умений: проектирование,

межпредметные связи, спецкурсы. При этом спецкурс как средство интеграции предполагает и реализацию межпредметных и внутрипредметных связей, и проектировочную деятельность обучающихся.

В интегративном курсе интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных видов деятельности, их функций, элементов, что делает возможным зарождение качественно новых состояний и расширяет сферу деятельности специалиста. В результате интеграции происходит изменение отдельных элементов, включение их во все большее число связей, что приводит к преобразованиям в структуре и появлению новых функций вступающих в связь элементов, возникновению новой целостности. В этой связи интегративный спецкурс выступает в качестве апикального компонента системы формирования интегративных конструкторско-технологических умений педагога.

Совершенствование конструкторско-технологической подготовки, по нашему мнению, предполагает, во-первых, обеспечение ее полноты – подготовки к решению всех основных конструкторско-технологических задач, во-вторых, ее целостности – готовности к решению не отдельных конструкторских и технологических задач, а целостной конструкторско-технологической деятельности (от разработки технического задания до изготовления опытного образца изделия с поэтапной и конечной рефлексией своей деятельности). Поэтому, в ходе экспериментального исследования мы в основе спецкурса используем опытно-конструкторскую работу студентов.

Курс «Опытно-конструкторская работа» представляет собой следующую структуру (рис. 2):

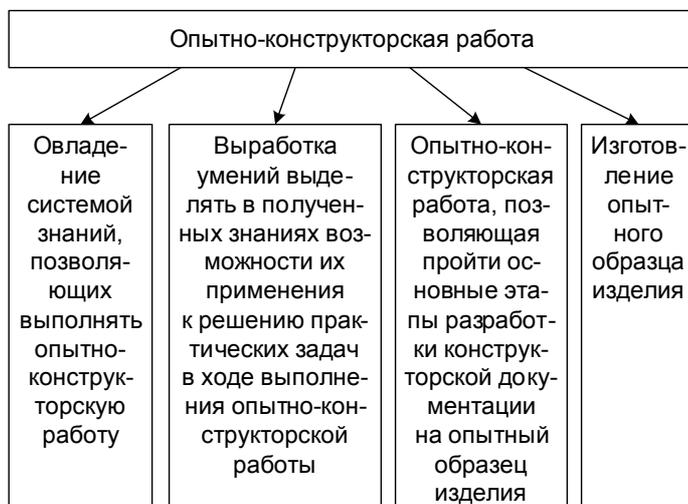


Рис. 2. Структура курса «Опытно-конструкторская работа»

Опытно-конструкторская работа

- предполагает практическую деятельность студентов, которую можно проследить умозрительно;
- учитывает имеющиеся знания, умения и навыки студентов в комплексе, что способствует межпредметной интеграции, формированию системного интегрированного мышления;
- имеет практическую значимость и материализует результат, что напрямую влияет на уровень мотивации студентов к конструкторско-технологической деятельности;
- планируется, осуществляется, анализируется и корректируется студентами самостоятельно;
- способствует целостному восприятию будущей конструкторско-технологической деятельности как ключевой компетенции профессиональной деятельности.

В процессе исследования возможностей интегративного курса «Опытно-экспериментальная работа» были выявлены значимые принципы его реализации: принцип связи обучения с производительным трудом, принцип межпредметных связей, принцип моделирования конструкторско-технологической деятельности.

Реализация принципа связи обучения с производительным трудом осуществляется включением в содержание интегративного курса «Опытно-конструкторская работа» изготовления образца изделия, который затем будет использоваться при проведении лабораторно-практических занятий.

Принцип моделирования конструкторско-технологической деятельности подразумевает выявление типовых конструкторско-технологических задач, трансформацию их в учебно-производственные задачи, выбор форм организации учебного процесса и методов обучения в контексте профессиональной инженерной деятельности.

Использование принципа межпредметных связей позволяет установить связи между основными идеями, законами, закономерностями, знаниями, умениями, навыками, разделами, темами внутри курса и между отдельными дисциплинами.

Навыки и умения выполнения опытно-конструкторской работы основываются на базовых знаниях и формируются в процессе практической деятельности. Опытно-конструкторская работа включает в себя следующие стадии разработки и изготовления изделия: техническое задание, техническое предложение, эскизный проект, макетирование, технический проект, рабочий проект, изготовление образца изделия.

Опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что теоретическая и практическая готовность студентов к выполнению конструкторско-техно-

гической деятельности, формирование ключевой профессиональной компетенции неразрывно связаны с интегративным подходом к конструкторско-технологической подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, формирование конструкторско-технологических умений будущих педагогов является актуальной задачей подготовки конкурентоспособных компетентных специалистов. Специфика сущности конструкторско-технологических умений, лежащих в основе конструкторско-технологической компетенции диктует необходимость использования специальных подходов к их формированию у студентов, в основе которых лежит межпредметная интеграция профессиональных знаний.

### **Литература**

1. Основные умения и навыки учащихся. Пособие для преподавателей профессиональной школы / Под ред. Е. И. Казаковой, Г. В. Борисовой, Е. В. Васиной, Т. Ю. Аветовой, Л. И. Косовой – СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2005. – 163 с.
2. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). – Брянск: Издательство БГПУ, 2001. – 214 с.
3. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. Т. 1. – 568 с.

**И. И. Хасанова,  
В. А. Березина**

## **ОЦЕНКА КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы оценки ключевых компетенций студентов, дающие возможность проанализировать функции и состав ключевых компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Статья носит теоретико-практический характер: предлагаемые авторами подходы могут быть применимы в системе образования в связи с внедрением компетентностного подхода. Процесс оценки ключевых компетенций рассматривается как фактор профессионального становления личности и формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

В связи с внедрением в систему образования компетентностного подхода отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных умений, способности учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, т. е. ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. В связи с этим особую актуальность приобретает задача оценки ключевых компетенций студентов как целостных интегративных кон-

структов личности, а не просто знаний, умений и навыков. Концепция модернизации определяет ключевые компетенции как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических и теоретических задач [1].

Слово «компетенция» (*competentia*) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [3]. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему высказывать обоснованные суждения. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

При таком подходе компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы.

В настоящее время необходимым, актуальным и важным психолого-педагогическим условием обучения студентов в вузе является оценка ключевых компетенций как интегративных конструкторов личности.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, основными функциями деятельности педагогов профессионального обучения являются обучающая, воспитывающая, развивающая, методическая, организаторская, диагностическая и производственно-технологическая.

На основе изучения профессиональных функций педагога мы выделяем следующие ключевые компетенции:

- *социальные* – способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.;
- *познавательные* – способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей;
- *методические* – способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий;
- *организационные* – способность и готовность самостоятельно организовывать учебно-профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки, определять цели и порядок работы, умение обобщать результаты, осуществлять самоконтроль;
- *специальные* – способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных

знаний с соблюдением соответствующих норм, применять знания и умения на практике.

Из множества существующих в психологической литературе определенных понятия «оценка» мы выделяем следующее: *оценка* – это ценностное отношение субъектов процесса профессионального обучения к изучаемым явлениям и процессам действительности, приобретаемым способам профессиональной деятельности.

Понятие «*оценка ключевых компетенций студентов*» мы рассматриваем как существенный показатель, процесс, определяющий уровень и степень усвоения студентами учебного материала, сформированности способов деятельности на основе универсальных знаний, развития мышления, самостоятельности, личности в целом.

Сегодня психолого-педагогическая оценка предполагает последовательность действий преподавателя: постановку цели, разработку контрольного задания (вопроса), организацию, проведение и анализ результатов деятельности, реализация которых приводит к заключению, обуславливающему цели проверки и ее конечный вывод. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах психологического развития студента. Для этого она должна быть адекватной и социально справедливой, а также обладать рядом фундаментальных свойств: объективностью, всесторонностью, качественной и количественной определенностью (детерминированностью), точностью, надежностью, современностью, результативностью и др.

Являясь своеобразным измерительным инструментом, оценка всегда производна от содержания и требований к обучению, т. е. полифункциональна, и должна отражать в динамике процесс развития и становления личности [3].

Для высшей школы, характерной особенностью которой является познавательная активность и самостоятельность студентов, наряду с традиционными способами контроля необходима организация новых, максимально экономичных по времени. Особенно важно регулярное оценивание на младших курсах. Поступив в вуз, вчерашний школьник сталкивается с тем, что за его учебой практически никто не следит. Это сказывается на эффективности процесса обучения. Всеобъемлющий контроль в школе сменяется без всякого перехода почти полной самостоятельностью в вузе.

Главная задача оценки – определить характер личных усилий студента, степень его личного участия в коллективном труде; установить глубину и объем индивидуальных занятий каждого студента; содействовать коррективке познавательной мотивации студентов.

Реализация комплексности оценки ключевых компетенций и последовательности ее функций в профессиональном обучении обеспечит возможность оценки знаний, умений, навыков, способов деятельности и развития личности

студентов и позволит каждому из них самостоятельно двигаться по индивидуальной образовательной траектории.

К основным методам оценки ключевых компетенций будущих педагогов профессионального обучения мы относим:

1) *задания* – небольшие упражнения, содержащие описание, составленное преподавателем, в котором указывается время, отводимое на выполнение; задания могут быть устными или представлять собой анализ конкретных ситуаций из практики, наблюдения. Данный метод позволяет оценить коммуникативные умения (ведение дискуссий), способность к сотрудничеству, восприятию критики, готовность к согласованным действиям;

2) *сбор образцов деятельности обучающихся* – в соответствии с указаниями преподавателя (оценивающего) обучающиеся собирают образцы собственной деятельности, которые демонстрируют освоенные ими умения/результаты обучения (компетенции) и могут создаваться в различной форме (в виде ролевой игры, в трудовой ситуации и т. д.). Здесь оценивается готовность обучающихся применять освоенные методы при выполнении учебно-профессиональных заданий, а также способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации;

3) *экзамен* (беседа, собеседование, интервью) – оценка способности обучающихся воспроизводить и применять умения, знания и понимание в ситуации ограниченного времени и четко заданных условий. Экзамены позволяют оценить способность сделать устное сообщение, воспроизводить и применять теоретические знания (ответы на различные вопросы – краткие ответы, структурированные ответы, эссе), умение слушать и интерпретировать;

4) *журналы* (дневники) – записи, осуществляемые обучающимися для описания конкретного опыта обучения, выполняемых заданий, освоенных умений, отношения к обучению. Данный метод позволяет оценить способность осуществлять самоконтроль, определять цели и порядок работы, умение обобщать результаты, а также способность к самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей;

5) *индивидуальные или групповые проекты* – представляют собой индивидуальное или групповое исследование по заданной теме; процесс – разработка, создание, представление какого-либо продукта. Проекты осуществляются по заданию, сформулированному заранее экзаменатором или разработанному им совместно с обучающимся. В задании должно быть указано время, отводимое на выполнение проекта. В групповых проектах оценивается вклад каждого участника. Проект позволяет обучающемуся продемонстрировать, а преподавателю – оценить

- понимание и употребление понятий в конкретной области;
- выбор методов исследования, источников информации, в том числе справочной литературы;

- способность анализировать, оценивать, делать выводы и давать рекомендации;

- умение разрабатывать, творческие умения, умение решать проблемы;
- презентационные умения;
- умение работать в команде, сотрудничать;

б) *практические задания по демонстрации умений* – оценка освоения ключевых компетенций может происходить в течение процесса обучения и в итоговой процедуре оценки. Демонстрацию компетенций проводят индивидуально или в группе в различных условиях, например в учебной аудитории, в лаборатории, на рабочем месте.

Данные методы оценки позволяют достаточно эффективно оценить ключевые компетенции будущих педагогов профессионального обучения, так как носят комплексный характер и компетенции оцениваются в рамках интегрированного практического задания, при выполнении которого обучающийся может продемонстрировать способность выполнять трудовые функции.

### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – 30 с.
2. Лобанова Т. Н. Построение модели ключевых компетенций // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – № 11. – С. 12–20.
3. Тихомиров Ю. А. Теория компетенций. – М., 2001.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. А. Алексеев

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СОСТАВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ\*

В статье рассмотрены вопросы взаимоотношений психологического и педагогического знания в ходе научного исследования. Педагогика трактуется как психопедагогика, в которой на паритетных началах представлены оба вида знаний. Это касается содержательной трактовки основных понятий, диагностических процедур, присутствующих в любом педагогическом исследовании, и, соответственно, должно находить отражение в научном аппарате диссертационных исследований.

Отношение педагогики к психологии весьма неоднозначно: от полного неприятия до «чрезвычайной психологизации» педагогических исследований. Сегодня, к счастью, крайности – редкое явление, но и компромиссные варианты решения недостаточно отрефлексированы, а значит, не до конца поняты характер и особенности взаимоотношений педагогики и психологии, что особенно важно при проведении научных исследований в рамках каждой из этих наук.

Типичное представление педагога о том, как формируется и развивается человек, связано в первую очередь с процессом интериоризации. Вместе с тем, акцент на зависимости внутреннего мира от внешних воздействий сегодня уже не сводится к упрощенной бихевиориальной схеме – педагог понимает, что внутренний мир есть, особенности психики он не может не учитывать, но трактует их таким образом: а) внутренний мир – епархия психологов (позиция, которую можно условно обозначить как «черный ящик»); б) имплицитно педагог подразумевает какие-то особенности функционирования психического, но они либо автоматически «заимствованы» из учебников, либо являются плодом житейских наблюдений и выводов (позиция – «психика существует, и это надо учитывать»); в) у педагога есть представления о внутреннем мире, но зачастую они имеют «превращенные формы», т. е. за внутренние механизмы выдается их феноменология (например, механизмы социализации

---

\* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 07-06-14127г.

или интериоризации выдаются за механизмы развития личности). Иными словами, усвоение культурного опыта (в обучении – ЗУНов) и есть основной механизм психического развития.

А. В. Брушлинский в свое время обращал внимание на «ущербность» последней трактовки: «Ее односторонность состоит, во-первых, в том, что развитие опять-таки сводится к усвоению (к тому же часто рассматриваемому как пассивный процесс), т. е. снова и снова учитывается лишь одно направление – от общества к индивиду.

Во-вторых, при этом недооценивается или даже отрицается собственно психологический аспект проблемы. Если усвоение само по себе есть механизм психического развития или психологический механизм последнего, то, следовательно, оно уже не нуждается в психологических механизмах, внутренних условиях своего осуществления. Здесь внешние (педагогические и другие) причины действуют прямо и непосредственно, а не через внутренние условия и, значит, в итоге не через «усваивающего» субъекта... Возникает реальная опасность того, что психика отождествляется с усвоением и вытесняется, подменяется им, т. е. становится просто излишней. Верно, конечно, что психика всегда неразрывно связана с усвоением, но неверно, что они тождественны» [2, с. 19].

Интересно, что каждый педагог знает: одинаково рассказанный учебный материал по-разному усваивается различными детьми, следовательно, есть некоторые внутренние детерминанты процесса усвоения, но учитывают их ... посредством проб и ошибок – выбора определенных условий для влияния на них, не раскрывая их сущности.

Сказанное позволяет представить условную модель некоторых составляющих внутреннего мира человека (образы, знания, опыт переживания, образцы поведенческих реакций, прогностические модели поведения и т. д.), которые обуславливают его восприятие и освоение внешнего мира и которые, в свою очередь, имеют собственные механизмы взаимосвязанного функционирования. На роль таких механизмов мы предлагали в свое время персонализацию, рефлекссию, стереотипизацию [1]. Эти составляющие и механизмы их взаимосвязи и определяют характер избирательного «вычерпывания» информации из внешнего мира человека, которое происходит в процессе экстериоризации.

Учитывая высказывание А. В. Брушлинского и опираясь на нашу «модель» устройства внутреннего мира, можно предположить, что процессы интериоризации и экстериоризации имеют собственные механизмы работы. Другими словами, интериоризация – это не механизм, как его часто трактуют педагоги, а процесс со своими внутренними механизмами. И это принципиально для педагогических исследований: пока не раскрыта суть механизмов процес-

са интериоризации, остается неясным, почему именно «в таком виде» учебный материал «пришел в голову, преобразовавшись каким-то образом по дороге». Это, в частности, объясняет, почему в любой экспериментальной группе не бывает 100-процентного результата.

Психологическая наука предлагает два механизма интериоризации, один из которых достаточно хорошо отработан в теории планомерного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) – назовем его поэтапным, или сукцессивным; второй назван Л. С. Выготским, но до сих пор остается непроработанным в психологии, а тем более – в педагогике. Это интериоризация по типу «шва».

Сегодня можно следующим образом интерпретировать этот тип механизма. Это своеобразное «резонансное» взаимодействие объектов внешнего мира со структурами внутреннего мира. Воздействие извне, не проходя конвейер вербальной его обработки, «резонирует» с одним из элементов внутреннего мира (как правило, с образным или эмоциональным), автоматически переходя в разряд внутреннего. Происходит, пользуясь языком синергетики, попадание внешнего воздействия в точку бифуркации внутреннего мира. Отсутствие вербальной проработки объясняет тот факт, что это знание с трудом рефлексивируется, осознается и лишь ретроспективная его реконструкция позволяет понять его истоки. Назовем этот механизм условно одномоментным, или симультаным. По-видимому, есть и третий механизм – сукцессивно-симультаный, или условно – скачкообразный. О таком способе переработки информации писал А. В. Брушлинский, правда, без подчеркивания, что это механизм интериоризации. Его наличие обнаруживается при наблюдении за усвоением учащимися знаний в традиционной системе обучения: учащийся понимает материал «клочьями» (что-то понятно, что-то – нет), причем «понятное» может исчезать, а на его место приходит другое «понятное», и так будет продолжаться, пока не будет отработан материал через многочисленные закрепляющие упражнения. Собственно, на этом и строится традиционная дидактика.

Каков же психологический смысл описываемых механизмов? Нейропсихологи предложили следующую схему речевого высказывания: мотив – внутренняя речь – лексическое развертывание и грамматическое конструирование – моторное программирование – внешняя речь. Схема автоматически переворачивалась, и движение от слышимой внешней речи к мотиву оценивалось как ее понимание. ИмPLICITно эта схема присутствует и в педагогических исследованиях.

В схеме, на наш взгляд, упущены два существенных этапа, которые и объясняют наличие трех механизмов интериоризации. Схема гипотетично может выглядеть следующим образом: внешняя речь (или объект) – **образ** –

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА** – моторное программирование – лексическое и грамматическое распознавание – внутренняя речь – мотив. При такой интерпретации все три механизма хорошо объясняются и не противоречат друг другу. Можно планомерно осуществлять «пересаживание» в голову учебного материала на основе, например, III типа ориентировочной основы действий в системе П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной. Может возникнуть «замыкание», «резонирование» образа или эмоциональной оценки объекта и тем самым освоение его, что внешне выглядит как спонтанное (одаренность?!) обучение (обучение по типу «шва» Л. С. Выготского). И наконец, в ситуации «полууправления» интериоризацией возникает «мерцающий» эффект освоения, который исчезает только после многократных повторений. Причем, в этом случае учащийся может так и не встроиться в линию вербальной проработки материала – тогда мы говорим о натаскивании.

Особый разговор о процессе экстериоризации. Он является составной частью «кольца обратной связи» в усвоении материала. По-видимому, и здесь есть собственные механизмы проявления внутреннего мира (монолог, отношение, поступок), которые в определенном отношении должны быть зеркально связаны с механизмами интериоризации, но это предмет будущего обсуждения.

Без понимания психологической сущности механизмов интериоризации и экстериоризации нельзя, на наш взгляд, корректно построить любое исследование, в котором присутствует обучение или воспитание.

Вместе с тем, для педагогов психологическое знание (тем более такие психологические дебри) чаще присутствует в педагогических исследованиях в форме привлечения психологических методов оценки качества субъектов образовательного процесса на этапах констатации и оценки результатов проведенного исследования.

Педагогическое исследование, как правило, связано с получением результатов, которые характеризуют (как минимум) следующие изменения в субъектах педагогического процесса: обученность учащихся (студентов), воспитанность, развитость.

Какие же психологические знания из области психодиагностики привлекают педагоги для оценивания этих параметров? В общем, они известны (ШТУР – для оценки обученности и развитости, Равен – развитости невербального интеллекта, ЛИО – сформированности ценностей, Кеттелл – для общей характеристики личности и т. д.). Наша задача – методологический анализ их места и роли в педагогическом исследовании.

Прежде всего, остановимся на принципах использования психологических методов в педагогических исследованиях.

*Принцип целесообразности.* Данный принцип фиксирует необходимость использования психологических методов. Нередко к ним прибегают для при-

дания солидности педагогическому исследованию за счет возможности использования разного рода статистик. (О статистике отдельно: сравнивать ли результаты вашей экспериментальной группы с контрольной или их необходимо оценивать с точки зрения личностного роста тех испытуемых, с которыми вы работали? Но где критерий, который докажет эффективность проделанной работы? Ведь любое изменение суть эффект такой работы. Или оно должно быть какой-то определенной величины (какой?), чтобы работа была признана эффективной?).

*Принцип адекватности или валидности.* Адекватность предполагает, с одной стороны, соответствие вашей теоретической модели педагогической деятельности, основанной, в том числе, и на определенных представлениях о психологических механизмах ее реализации, а с другой – соответствие (валидность) тем психологическим феноменам и новообразованиям, которые были получены в ходе педагогического эксперимента. Например, использование методики Равена для оценки эффективности новых методов преподавания литературы явно нецелесообразно, поскольку не позволяет оценивать сформированность смысловой сферы личности, с которой «работает» литература. Здесь подойдут методы анализа продуктов литературного творчества, отчасти – проективные методы, метод незаконченных предложений и т. п.

*Принцип полноты и достаточности.* Полнота используемых методов обеспечивает надежность оценки, а достаточность оптимизирует их, избавляя работу от перегруженности и возможности потери (подмены) предмета обсуждения и оценки. Например, для оценки характера сформированности у учащихся самостоятельности используют САТ, ШТУР, экспертные оценки, специализированные методики на самооценку. В этом ряду ШТУР явно не к месту, хотя в общем плане и можно говорить, что рост самостоятельности связан с развитием интеллектуальных качеств. Но ШТУР не об интеллектуальных качествах, входящих в состав самостоятельности.

**Принцип объективности.** Не следует забывать, что большинство, например, личностных методик являются самооценочными. Самооценка – это вероятная неадекватность как таковая, это и социально приемлемые ответы. Поэтому данный принцип в сочетании с предыдущими четко очерчивают методологическое правило (в переводе на язык психологических методик): «пересекающееся тестирование», определенный психодиагностический плюрализм, т. е. использование валидных, но построенных на разной теоретической основе методик, сопоставление их результатов и выводы.

При **оценке обученности** педагоги высчитывают абсолютную и качественную успеваемость, СОУ, из психологических методик привлекается ШТУР, АСТУР, Амтхауэр, тест Беннета на техническое мышление, а также ряд специальных методик, например, на лингвистические, математические способности.

Все это имеет смысл, если соблюдены вышеназванные принципы. Но есть еще три важных методологических замечания.

1. Для проверки сформированных знаний и умений все чаще используются тесты. К сожалению, методология их составления до конца не отработана, хотя всем известны работы В. С. Аванесова, В. П. Беспалько, М. И. Ерецкого и др. В тесты принципиально трудно заложить вопросы на изучение креативности учащихся, их способности приобретать знания, создавать их, точнее, возникает проблема интерпретации ответов, которые в силу своей неоднозначности не вписываются в традиционную методологию организации тестового контроля в целом. Но в этом случае оценка обученности получается однобокой, поскольку связана лишь с воспроизведением усвоенных знаний, без их преобразований или модификации.

2. Оценка обученности тесно смыкается с оценкой развитости. Для полноты оценки обученности необходимо оценивать и эту сторону последствий обучения (креативность, способность приобретать знания, создавать их). Здесь психология правит бал без всяких оговорок. И действительно, арсенал средств, которыми располагает психология и которые используют педагоги, достаточно велик.

Тесты на **определение развитости** мыслительных операций типа «Аналогии», «Обобщение», «Классификация» и др., Векслер, Равен, ШТУР, Амтхауэр, ГИТ, тест Фланагана, КОТ, тест на измерение лабильности интеллекта, на определение общих способностей Г. Айзенка, тесты А. Зака на развитость рефлексии и сформированность мыслительного анализа для младших школьников, тесты креативности Медника, Торренса, Джонсона и т. д., и т. п.

НО ... психологи всегда стремились сделать свои тесты свободными от культуры, т. е. измерять «чистое мышление», его логику. Вместе с тем, практика показывает, что нередко человек хорошо справляется с разного рода логическими задачками, а освоить какой-либо предмет не может – «материал сопротивляется».

Парадокс: ни педагогика сама по себе (если иметь в виду тестовый подход), ни призванная на помощь психология не могут решить проблему адекватной оценки уровня обученности и развитости учащихся.

Выход? Переосмыслить проблему и отказаться от методологемы о наличии «чистого» мышления и «чистого» развития, оторванного от содержания усваиваемого знания. Реально представленная практика диагностики в педагогических исследованиях говорит о том, что разрывать «чистое» и предметное мышление нельзя.

Речь, на наш взгляд, должна идти о формировании в обучении *предметно-специфического мышления*. Это особый вид мыслительной деятельности, в ходе которой моделируется окружающий мир на основе образно-кате

риальных конструктов, отражающих специфику его предметного рассмотрения. Оно является качественной специализацией психологических процессов и свойств личности применительно к той или иной области науки или учебного предмета, если речь идет об ученике.

Что это меняет с точки зрения оценки обученности и развитости как результатов, например, изменения педагогической технологии? Это требует разработки особой системы критериально-ориентированных тестов (В. С. Аванесов, Н. А. Алексеев, А. С. Горбатов, К. М. Гуревич и др.). С методологической точки зрения это важный момент: не психология для педагогики или наоборот, а паритетные взаимоотношения в рамках как одного, так и другого предметного исследования. А еще точнее: речь идет о фигуре и фоне, пользуясь языком гештальтпсихологии.

3. Какую бы систему диагностики результатов проведенного исследования мы ни избрали, остается открытым вопрос: с чем сравнивать? В логике научных исследований ряда дисциплин, в том числе педагогики и психологии, укоренилось представление о необходимости сравнения с контрольной группой. Эта исследовательская традиция вполне правомерна, но возможен и другой подход: оценка результативности каких-либо изменений в обученности и развитости может определяться не по отношению к контрольной группе, а задаваться теоретически и в предлагаемых тестах (оцениваемых экспертами в баллах) рассчитываться от максимального количества баллов, которые можно набрать в тесте. Наша практика показывает, а косвенно об этом говорили В. В. Давыдов, В. П. Беспалько и другие авторы, что критерием «хорошо проведенного обучения» может выступать планка в 70%. Другими словами, если учащийся после применения к нему новых методов успешно справляется с 70% (по баллам) заданий из контрольных критериально-ориентированных тестов (КОРТов), такое обучение (или отдельные методы) можно считать эффективным. Методология составления КОРТов определяется их способностью давать оценку уровня освоенности учебного материала (узнавание, припоминание, комбинаторном, аналитическом творческом) и того, что именно освоено (фактология, способы мышления, методология организации научного знания, его мировоззренческие установки).

Ключевым методологическим вопросом при выборе способов оценивания воспитательного эффекта каких-либо воздействий на учащегося является вопрос ... **определения воспитанности**. Результативность образовательного процесса (осуществляемого в соответствии с обозначенными выше идеями) в воспитательном аспекте на конкретно-педагогическом уровне раскрывается через совокупность этико-эстетических характеристик поведения, деятельности и систем ценностных ориентаций субъектов учебно-воспитательного процесса, что позволяет операционализировать вопрос об «измерении» воспитан-

ности учащихся. Обращение к культуре поведения учащихся, их внешнему виду, уровню этических знаний, особенностям межличностных отношений и т. п. для педагогики не является чем-то принципиально новым.

Однако с психологических позиций, которые имплицитно присутствуют в любом педагогическом исследовании (методологический императив психологического фона педагогического исследования как фигуры), изменения воспитанности целесообразнее связывать с понятием личностного роста (выраженного либо в этико-эстетических характеристиках, либо в аксиологических, либо в изменении структуры или отдельных качеств личности, либо в изменении положения личности как социального существа в системе межличностного общения).

Отсюда и набор психологических методик, которые используются в педагогических исследованиях: Кеттелл, САТ, Айзенк, Леонград-Шмишек, направленность личности, методика ценностных ориентаций Рокича, уровень притязаний, уровень тревожности Спилбергера, Тейлор, Люшер, определение самооценки, тесты, связанные с оценкой учащегося в системе межличностных отношений (Лири, Томас) и др.

И хотя психолог должен, казалось бы, быть доволен (в смысле корректности педагогического исследования) обращением педагога к такому понятию, как личностный рост, но практика показывает, что в 90% случаев педагог практически не рефлексирует изменение воспитанности, уровня культуры, поведения и т. п. в терминах личностного роста.

Понятие личностного роста не имеет четких определений в психолого-педагогической науке. К. Роджерс выделил три главные образующие личностного роста: механизм актуализации, процесс личностной (организмической) оценки и позитивной ориентации самостроительства человека. Мы трактуем личностный рост как характеристику количественных и качественных изменений личности, обеспечивающую ей определенный уровень адаптации к среде. Адаптация рассматривается как процесс создания (строительства, конструирования) среды индивидуального существования личности.

Личностный рост – ключевое понятие в интерпретации особенностей развития личности. Его апогеем является самореализация личности (как реализация потенциальных возможностей – потребностей), способность к поступку и принятие себя как творческого, самоопределившегося и нравственного человека (А. Маслоу).

В подобном контексте для педагога возникает множество вопросов: а) как, например, изменение какого-либо качества личности (самостоятельность, сформированность лидерских качеств, чему нередко посвящены исследовательские педагогические работы) вписывается в изменение всего строя личности, какое имеет отношение к ее ценностной сфере? б) можно ли по из-

менению одного параметра личности в методике Кеттела делать заключение об эффективности какой-либо тренинговой работы? в) насколько адекватно оценка уровня тревожности по Люшеру, Спилбергеру или Тейлор отражает личностные подвижки и не является ситуативной характеристикой?\*

Методология «замеров» изменения воспитанности, личностных качеств (впрочем, не только замеров, но и работы с учащимися в ходе формирующего эксперимента) нередко базируется на представлении исследователя о том, что развитие воспитанности, как и накопление знаний, развитие интеллекта, осуществляется пропорционально росту и созреванию человека.

Поэтому артефакты, которые появляются в работах (некоторые испытуемые не показали ожидаемых результатов) вообще не интерпретируются (вот здесь-то и нужна спасительная статистика – нормальное распределение допускает, что часть испытуемых окажется за бортом положительных результатов).

Хотя, конечно, дело не в статистике, а в особенностях того внутреннего мира, который присущ этим изгоям и для которых выбранные исследователем средства воздействия не подходят. (Не случайно в последнее время самой популярной в педагогике темой стала тема индивидуальных траекторий развития.) В исследовательском ключе анализ этих отклонений может дать больше, чем заключение о большей части выборки.

Но в этой ситуации возникает еще один методологический парадокс: педагогическая наука становится наукой о единичном, а ... это уже не наука. (Наука или искусство педагогика – вечный вопрос.)

Как и некоторые названные выше парадоксы, данный разрешается, если помнить об особом материале, с которым работает педагогика, – субъектах образовательного процесса, имеющих собственные закономерности психической жизни и деятельности. Именно психолого-педагогическая природа педагогических феноменов и позволяет говорить об определенных закономерностях их функционирования.

Кроме «исследовательского мифа» о росте воспитанности в зависимости от внешних (положительных!) воздействий на личность, педагоги-исследователи нередко при оценке уровня воспитанности руководствуются принципом «здесь и теперь», т. е. оценивают учащихся по манифестируемым формам поведения и личностным качествам, практически не принимая во внимание потенциальные возможности учащихся.

Оба эти положения тесно связаны друг с другом. Оценивая поведение учащихся «здесь и теперь», учитель фиксирует проявление определенных качеств и ждет их роста во времени. И если последнее вдруг не наблюдается, то

---

\* Методологическая рекомендация: следует в начале исследования четко определиться с личностной моделью.

делается вывод либо о плохой организации воспитательной работы, либо о каких-то личностных аномалиях, не поддающихся коррекции в рамках обычной воспитательной работы в школе. Отражением подобного подхода является часто наблюдаемая в практике общеобразовательной школы фиксация спада уровня воспитанности учащихся 6–8-х классов, если таковой оценивается экспертами-учителями.

Вместе с тем, психологический анализ особенностей развития учащихся данного возраста позволяет предположить, что сам по себе уровень не падает. Его «отрицательные изменения» скорее являются свидетельством сохранения установок учителя, которые при оценке любого возраста базируются на некотором представлении об идеальном человеке и степени его достижения (оборотная сторона представлений о прямо пропорциональном развитии). По-видимому, речь должна идти не об оценке учащегося с позиции абсолютного роста его положительных качеств и особенностей, а с точки зрения анализа его внутриличностной структуры, детерминирующей поведение. В данном случае мы можем столкнуться с определенными деколяжами (Ж. Пиаже) в развитии различных сторон (характеристик) личности, с одной стороны, а с другой – мы должны научиться оценивать потенциальные возможности нравственного развития личности (иначе непонятно, почему с 9-го класса мы вновь наблюдаем рост уровня воспитанности. Если не было потенциального роста, то отсылки к возрастанию уровня сознательности ничего не объясняют: для осознания нужен «материал»).

Потенциальную воспитанность создает, наряду с процессами внутреннего созревания, культуротворческая образовательная среда. Культуротворческая среда – основа перехода образовательной политики от идеологии культуры полезности к идеологии культуры достоинства, от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования – к культурно-личностно-ориентированной модели, от предметноцентризма – к образовательным областям при построении учебных курсов.

Принцип культуросообразности воспитания определяет отношения между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а отношение к ребенку строится из восприятия его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Воспитание при этом не навязывает те или иные ценности, а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора («резонансное взаимодействие» со средой), стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу ребенка над своими действиями и поступками.

«Технологической» основой построения подобной среды является организация деятельности учащегося по освоению им культуры, которое должно осуществляться на основе формирования ребенком (моделирование) индивидуальной культуры как основы для диалога с общественной культурой (в самом широком смысле этого слова, как с познавательной культурой и определенными схематизмами сознания и как с ценностями и смыслами). Именно формирование индивидуально-авторской позиции должно стать основой его культурно-личностного роста.

Развитие и формирование личности в этих условиях осуществляется не как культурно-информационное, базирующееся на подключении учащихся к культуре, а как проблемно-деятельностное, предполагающее вовлечение учащихся в решение универсально значимых проблем, имеющих отношение к жизненному опыту. Другими словами, основные функции культуросообразного воспитания состоят в создании различных культурных сред, где осуществляется развитие ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей.

Подобное понимание особенностей воспитания позволяет перейти к оценке этико-эстетического уровня педагогической среды, в которой находятся учащиеся и которая детерминирует направление его развития, как основанию этико-эстетического развития учащегося. Конечно, нет гарантии, что среда однозначно «сработает» в положительную сторону, но вероятность этого при всех прочих равных условиях достаточно велика.

Основными «субъектами» становления и формирования воспитанности учащихся, на наш взгляд, являются школа («дух школы»), учитель, классный коллектив и сам ученик. В диагностическом плане это предполагает оценку «культурного поля» школы, «профессионализма учителя», «уровня развития классного коллектива», «уровня адаптированности учащегося», которые находят концентрированное выражение в сформированности «Я».

Педагогика как наука существует как психопедагогика и принципиально не может быть иной, ибо методологический фон психологического знания является (пусть даже имплицитно) неотъемлемой частью знания педагогического.

### Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 1996. – 216 с.
2. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – Т. 15. – С. 17–27.

Е. А. Булатова

## **ДИНАМИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА, В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Исследуется влияние совместной проектной деятельности педагогов и подростков, лишенных родительского попечительства, на формирование и развитие мотивации достижения успеха подростков. Успешно выполненная в команде при ведущей роли подростков социально и лично значимая для них работа приводит к осознанию структуры деятельности, расширению интернальности в области деятельности, позволяя сформировать мотивацию достижения успеха как ведущий регулятор поведения.

Для многих подростков, лишенных родительского попечительства, характерны иждивенчество, негативизм, лень, неуверенность в собственных силах, что можно считать закономерным следствием материнской депривации, недостатком близких значимых отношений со взрослыми людьми. Эти личностные проблемы лишенных родительского попечительства подростков связаны с неразвитой структурой мотивов: мотивы слабо дифференцированы, слабо осознаются и принимаются. Оптимизация социальной ситуации развития подростков во многом связана с мотивационным компонентом личности.

Психолого-педагогическая работа над развитием системы мотивации детей, лишенных родительского попечительства, должна строиться на знании механизмов формирования и изменения мотивов и потребностей, т. е. тех процессов и способов, посредством которых у человека появляются и развиваются новые побуждения к деятельности или к общению с людьми. Одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие, является мотивация достижения (МД), которая направлена на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности и проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в той области, которую он считает значимой. Согласно Х. Хекхаузену, эта деятельность должна соответствовать ряду условий: оставлять после себя осязаемый результат, который должен оцениваться качественно или количественно, причем требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными. Для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала, в рамках которой счита-

ется обязательным некий нормативный уровень. Кроме того, деятельность должна быть желанной для субъекта, ее результат должен быть получен им самим [4]. Именно мотивация достижения успеха является чрезвычайно важной для детей-сирот: достижение успеха отчасти компенсирует неудовлетворенность, вызванную недостатком близких значимых отношений с взрослыми людьми.

В дошкольном возрасте определяется и структурируется система мотивов, выстраивается их иерархия. Мотивация достижения, как установлено отечественными исследованиями [1–3, 5], продолжает развиваться и формироваться и за пределами дошкольного возраста, у подростков в юношеском возрасте. Мотивация достижения успехов продолжает качественно изменяться в зависимости от возраста ребенка, окружающих его людей, от тех видов деятельности и сфер общения, которые ценятся в социальном окружении ребенка и ему действительно доступны, в которых он может добиться реальных успехов. Если у младшего подростка (9–12 лет) происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, то у средних и старших подростков (13–14 и 15–17 лет) появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения. Воспитывающимся в детском доме подросткам с нормальным интеллектуальным уровнем особенно трудно выделить из глобального понятия «возможности» представления о собственных способностях, сложно самостоятельно планировать свой дальнейший жизненный путь. Им необходимо найти свое место в непростой, даже жесткой среде, опираясь на собственные достижения, поэтому они должны приобрести опыт принятия решений в значимом для себя и важном для других деле.

Можно ли сформировать у этих подростков мотивацию достижения успеха? В экспериментальной проверке данного предположения участвовали воспитанники детских домов Нижегородской области в возрасте 13–17 лет, контрольную выборку составили подростки средней школы, чья социализация протекала в семьях. Сравнимые выборки до начала эксперимента не различаются по возрасту, полу, успеваемости, видам деятельности, образованию – это учащиеся 7–11-х классов школ Нижегородской области, главное и существенное различие между выборками – это условия воспитания: в семье или вне семьи. В качестве инструмента диагностики был выбран тест «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера в модификации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды, тематический апперцепционный тест (ТАТ) Х. Хекхаузена, а также методика диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса.

Качественный анализ средних значений контрольной и экспериментальной выборки обнаруживает, что большинство показателей попадают в интервал средних значений, в интервале ниже нормы у обеих выборок находится

индекс суммарной мотивации достижения, а у экспериментальной выборки – и показатель «чистой надежды» (по тесту ТАТ Хекхаузена). Количественный анализ полученных результатов обнаруживает статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группой по четырем показателям: показателю достижения успеха теста Элерса, где среднее значение у контрольной выборки ( $M = 20,8$ ) превышает среднее значение у экспериментальной ( $M = 18$ ) на статистически значимом уровне  $p < 0,05$ , и по трем показателям интернальности – общей, интернальности в области достижений и интернальности в области неудач на статистически значимом уровне  $p < 0,01$ . Подростки экспериментальной группы более склонны выбирать экстернальную позицию в объяснении своих собственных достижений ( $M = 5,56$ ), чем подростки из контрольной группы ( $M = 6,55$ ), они привыкли ориентироваться не на собственные силы в деятельности, а верить в случай, в судьбу, которая приносит успех вне зависимости от прикладываемых усилий, т. е. демонстрируют нарушение структуры деятельности по достижению собственных целей. Подростки из контрольной выборки обладают более высоким показателем интернальности в области неудач ( $M = 5,68$ ), чем подростки экспериментальной ( $M = 4,76$ ), тем самым демонстрируя большую способность брать на себя ответственность за неудачи и при этом корректировать собственную деятельность, уточнять цели, расширять ориентировочную основу деятельности, более точно планировать и более четко осуществлять контроль на каждом этапе деятельности по достижению поставленной цели.

Полученные нами результаты в целом согласуются с целым рядом исследований (А. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, И. Д. Дубровина, А. М. Прихожан, В. С. Мухина, В. С. Собкин, Н. И. Кузнецова, Т. В. Корнилова, Л. Ф. Обухова и др.), указывающих на то, что деформации в процессе социализации к подростковому возрасту приводят к различным изменениям в личностной, потребностно-мотивационной, эмоциональной сферах. Экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства, лежит в основе неполноценной структуры их деятельности – от этапов целеполагания до этапов контроля. Неполное осуществление ориентировочной основы деятельности не позволит четко и правильно выбрать стратегию деятельности (планирование) и способы достижения этих целей. Неумение же планировать последовательность действий для достижения цели выражается как ситуативный характер достижения целей и приводит вновь к экстернальности как в области достижения, так и в области неудач. Недостаточное осознание влияния самого субъекта на результат его деятельности и неумение осуществлять контроль на всех ее этапах, а также своевременно осуществлять коррекцию по результатам этого контроля является еще одним основанием ситуативности в достижении поставленных подростком целей.

Осуществить осознание структуры деятельности и расширить интернальность в области деятельности позволяет целенаправленное экспериментальное воздействие на основе установления партнерских взаимоотношений между подростками и взрослыми и организации их совместной деятельности по социальному проектированию при ведущей роли подростков. Начало проектной деятельности положило знакомство тренеров с педагогами, обсуждение предстоящей работы, тестирование подростков, а затем совместное тренинговое занятие, на котором подростки сами выбрали значимую для них проблему. Они обращались за помощью к компетентным взрослым (учителя черчения, труда, физкультуры, мастера производственного обучения и др.) и в органы местного самоуправления, СМИ, к возможным спонсорам и партнерам. Для презентации своих социальных проектов «Моя спортплощадка», «Украсим школу своими руками», «Фонтан» команды были приглашены в областное Законодательное собрание, которое выделило основные средства для эксперимента. В ходе реализации проектов продолжалось обучение и усвоение понятий, означающих различные компоненты МД: потребность в достижении успеха; ожидание успеха; одобрение; позитивное эмоциональное состояние. Тренеры проводили занятия в соответствии с программой формирующего эксперимента, поддерживали постоянную связь с проектными группами, с лидерами команд. Итоги проделанной работы были подведены на заключительной конференции. В рамках данной статьи невозможно показать процесс реализации каждого из этапов проекта (подготовительный, основной, итоговый, самостоятельное поведение воспитанников в соответствии с усвоенным мотивом), например, осуществление цели основного этапа, во время которого происходит разработка и написание социальных проектов, – обретение опыта мышления, поведения успешного человека, развитие ощущения личностной причинности.

Период экспериментального воздействия был достаточно длителен (7 мес.), и динамика мотивации достижения успеха подростков могла быть связана с естественным ходом развития подростка и различных сторон его личности, в том числе и мотивационной сферы, поэтому нами был проведен дополнительный замер показателей не только у экспериментальной, но и у контрольной группы. Различия между средними значениями показателей на начало и окончание эксперимента у контрольной выборки не достигают статистически значимого уровня и могут интерпретироваться как ситуативные. Это позволяет утверждать, что естественный ход развития в процессе социализации у подростков не выступает основанием формирования мотивации достижения успеха у подростков данного возраста. Результаты, полученные по экспериментальной выборке на начало и конец исследования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели тестов Роттера, Т. Элерса и Х. Хекхаузена  
у экспериментальной группы

№	Показатели	Начало эксперимента		Конец эксперимента		t-критерий	Уровень статистической значимости (p)
		Средние значения (M)	Стандартные отклонения (δ)	Средние значения (M)	Стандартные отклонения (δ)		
1	Интернальность общая	22,28	3,42	27,88	3,57	5,002	p≤0,01 (0)
2	Интернальность в области достижений	5,56	1,45	7,95	1,69	3,514	p≤0,01 (0,001)
3	Интернальность в области неудач	4,76	1,88	6,6	1,52	3,058	p≤0,01 (0,004)
4	Достижение успеха (Т. Элерс)	18	4,45	20,98	1,94	2,091	p≤0,01 (0,006)
5	Избегание неудачи (Т. Элерс)	13,76	2,7	13,88	2,27	1,06	-
6	Индекс мотивации достижений	5,08	2,38	24,28	6,04	21,02	p≤0,01 (0)
7	Показатель «чистой надежды»	0,76	2,55	7,9	4,12	10,254	p≤0,01 (0)

Анализ полученных результатов выявляет статистически значимые (p < 0,01) различия средних по шести показателям из семи. Наиболее значительно изменился показатель индекса суммарной мотивации достижения: на

начало эксперимента среднее значение  $M = 5,08$ , по его окончании  $M = 24,28$ , что позволяет констатировать высокий уровень. Подростки, лишённые родительского попечительства, в процессе проектной деятельности, освоив её структуру, научились целенаправленно осуществлять целеполагание, ориентировочную основу деятельности, планирование и контроль результатов. В связи с этим произошло столь значительное увеличение показателя индекса суммарной мотивации, при этом в её структуре значительно увеличилась мотивация, связанная с надеждой на успех, как мы видим по показателям «чистой надежды». Наблюдается также значительный рост средних значений на конец эксперимента, что связано с преобладающим ростом мотивов надежды на успех в структуре мотивов достижения. Типичными описаниями ситуаций тематического апперцепционного теста воспитанниками детских домов до эксперимента были следующие: «Это мастера. Они разговаривают. Едят вкусную пищу. Ещё поговорят и пойдут домой»; «Это человек, пишущий книгу. Он будет писать, а потом ляжет спать»; «Сотрудник хочет идти к директору и поговорить с ним о чём-то. Он стучится в дверь. Дальше он пойдёт в класс». После эксперимента ситуации воспринимаются иначе: «А работник думает о том, чтобы товар понравился директору»; «Писатель думает, что написать дальше. Он хочет, чтобы ему пришла новая идея»; «Он думает, как лучше изложить свои мысли, а хочет он любви людей, славу»; «Он радуется выполненной им работе. Он собирается порадовать окружающих своим успехом».

Разделение изменений произошло в картине данных, полученных по тесту Элерса. На начало эксперимента среднее значение выраженности достижения успеха у подростков экспериментальной группы составляло  $M = 18$ , на конец эксперимента  $M = 20,98$ , и эти различия достигают статистически значимого уровня  $p < 0,01$ , в то время как по показателю избегания неудач статистически значимые различия не обнаружены. Анализируя изменения в области направленности личности подростков, лишённых родительского попечительства, прошедших и освоивших практику проектной деятельности, мы можем констатировать их более выраженную интернальную позицию на конец эксперимента. Если по показателю общей интернальности на начало эксперимента ( $M = 22,28$ ) подростки стояли на интернально-экстернальной позиции, то к концу эксперимента ( $M = 27,88$ ) можно говорить о более выраженной общей интернальной позиции. Статистически значимые изменения ( $p < 0,01$ ) также обнаружены в показателях интернальности в области достижений и в области неудач, где овладение практикой проектной деятельности позволило встать на позицию интернальности как способа объяснения своих достижений и неудач.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что в процессе целенаправленного воздействия в виде освоения проектной деятельности у подростков, лишённых родительского попечительства, может быть сформирована мотивация дости-

жения успеха, нашла свое подтверждение в сравнении результатов на конец эксперимента (табл. 2).

Таблица 2

Показатели тестов Роттера, Т. Элерса, Х. Хекхаузена  
экспериментальной и контрольной групп на конец эксперимента

№	Показатели	Контрольная группа (n = 25)		Экспериментальная группа (n = 47)		W-критерий Вилкоксона	Уровень статистической значимости (p)
		Средние значения (M)	Стандартные отклонения (δ)	Средние значения (M)	Стандартные отклонения (δ)		
1	Интернальность общая	24,32	2,95	27,88	3,57	227	p≤0,01 (0,001)
2	Интернальность в области достижений	6,6	1,12	7,95	1,69	231	p≤0,01 (0,004)
3	Интернальность в области неудач	5,3	1,71	6,6	1,52	237	p≤0,01 (0,009)
4	Достижение успеха (Элерс)	19,8	3,34	20,98	1,94	174	p≤0,05 (0,047)
5	Избегание неудачи (Элерс)	13,56	2,36	13,88	2,27	150,5	–
6	Индекс мотивации достижений	5,24	2,09	24,28	6,04	325	p≤0,01 (0)
7	Показатель «чистой надежды»	1,8	2,9	7,9	4,12	272,5	p≤0,01 (0)

Можно констатировать, что подростки, освоившие практику проектной деятельности, обладают более выраженным уровнем суммарной мотивации ( $M = 24,28$ ) и значительно опережают по данному показателю подростков контрольной группы ( $M = 5,24$ ). Это свидетельствует о повышении мотивационного потенциала как такового, в то же время в структуре этих желаний, стремлений увеличивается доля мотивов, связанных с надеждой на успех: показатель «чистой надежды» экспериментальной группы ( $M = 7,9$ ) статистически значимо ( $p < 0,01$ ) опережает контрольную ( $M = 1,8$ ). Таким образом, у подростков экспериментальной группы не только сформировался более высокий мотивационный потенциал, но он имеет позитивный полюс, связанный с увеличением надежды на успех.

Успешно выполненная в команде социально и личностно значимая для подростков деятельность приводит к осознанию структуры деятельности, расширению интернальности в области деятельности, тем самым позволяя сформировать мотивацию достижения успеха как ведущий регулятор поведения. Но сформированная целостная структура мотивации достижения успеха не разрушила, а лишь отодвинула ранее существующую фрагментарную структуру, в целом направленную на избегание неудачи, и в ситуации неопределенности она может вновь актуализироваться. Сформированную мотивацию достижения успеха необходимо поддерживать через различные формы подростково-молодежной активности (социальное и культурное проектирование, добровольческое движение, военно-спортивную подготовку, освоение востребованных профессиональных навыков и т. д.), в которой педагогам необходимо делегировать подросткам ведущую роль.

### Литература

1. Афанасьева Н. В. Структура мотивации достижения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 23 с.
2. Занюк С. С. Психология мотивации. – Киев: Эльга, 2001. – 351 с.
3. Кондратьева М. В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 25 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
5. Юферова М. А. Влияние стиля семейного воспитания на мотивацию достижения школьников // Социальная психология XX столетия. / Под ред. В. В. Козлова – Ярославль: Изд-во МАПН, 2004. – Т. 2. – С. 424–427.

**Н. Н. Васягина,**

**Е. Н. Рыбакова**

## **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМОСОЗНАНИЯ МАТЕРИ**

В статье рассматриваются вопросы о природе самосознания матери, его структурной организации и особенностях развития. На основании теоретического анализа и результатов собственных исследований автор обосновывает трехкомпонентную структуру самосознания матери, которая представлена такими составляющими, как самопостижение (представления о себе как о матери), самоотношение (оценка женщиной того, насколько хорошо она выполняет роль матери) и самореализация (процесс организации материнского поведения, особенности взаимоотношений с ребенком).

В настоящее время в России происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, меняются паттерны семейных отношений: дилемма «ребенок или карьера» все чаще решается женщиной в пользу карьеры, отдается предпочтение малодетности. В то же время в социологических исследованиях отмечается, что демографические тенденции приобретают тревожный характер. Правительством страны предпринимаются попытки решения данной проблемы, при этом акценты ставятся на финансовую поддержку материнства и «качество» потомства, которое предлагается регулировать посредством превентивного здравоохранения, воспитания и образования. В рамках реализации данного направления действуют школы будущих мам, где осуществляется подготовка женщин к родам и обучение навыкам ухода за младенцем. Однако вопросы психолого-педагогического сопровождения материнства на более поздних этапах пока остаются открытыми.

Практически каждая женщина становится матерью, при этом исполнение материнской роли может быть весьма различным. Где заложены истоки материнского поведения? Почему для одних материнство – счастье, а для других – тяжелая ноша? От чего зависит качество взаимодействия матери с ребенком? Ответ на эти вопросы можно найти, обратившись к изучению самосознания женщин.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов подчеркивается, что наиболее значимые качественные изменения в самосознании женщины происходят, когда она становится матерью [2, 4, 7].

Понять глубинную сущность самосознания матери можно путем обращения к вопросу о его структурной организации.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме самосознания [1, 6] и становления материнства как особой стадии в формировании самосознания женщины [2–5, 7], а также проведенные нами эмпирические

исследования позволяют выделить в структуре самосознания матери три компонента: самопостижение и как его результат представления о себе как о матери; самоотношение, т. е. оценка женщиной того, насколько хорошо она выполняет роль матери; самореализация, которая рассматривается нами как процесс организации материнского поведения, особенности взаимоотношений с ребенком.

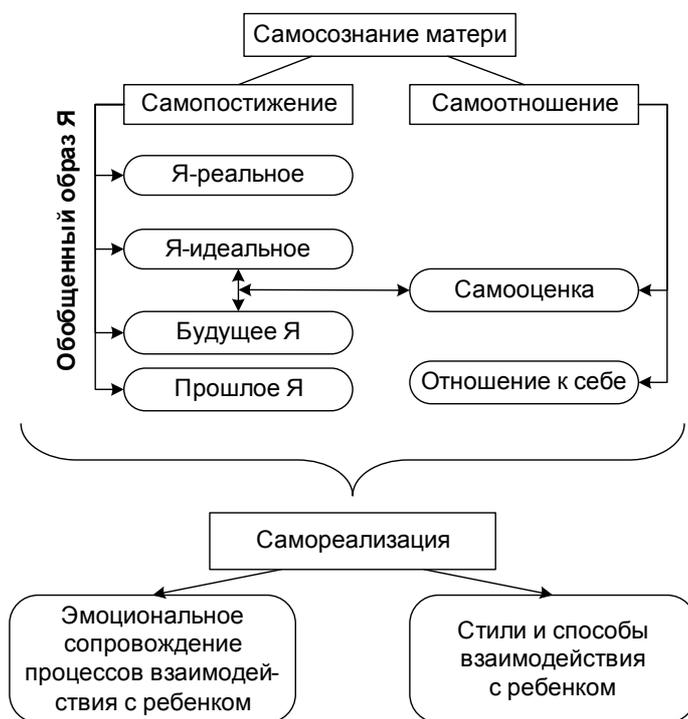
*Самопостижение* – непрерывный процесс накопления женщиной представлений о себе как матери, их углубление, уточнение, расширение. На первых этапах онтогенеза это единичные образы-представления о себе и своем поведении, связанном с выполнением функций матери. Для более поздних этапов характерно то, что женщина оперирует уже готовыми знаниями о себе как матери, полученными в разное время в разных ситуациях. Постепенно возникает обобщенный образ «Я-мать». В обобщенном образе «Я» можно выделить следующие составляющие: «Я-реальное», «Я-идеальное», «будущее Я» и, наконец, «прошлое Я». Таким образом, самопостижение включает в себя представления о себе как о матери, о выполнении материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия, сформировавшиеся в обобщенный «Я-образ».

*Самоотношение* заключается в собственном отношении матери к тому, что она узнает, понимает, открывает относительно самой себя. Содержание данного компонента представлено конфликтом между представлениями женщины о себе как матери и о том, какой должна быть идеальная мать. Наличие несоответствия между образом «Я-мать» и образом идеальной матери побуждает женщину либо к изменению своих отношений с ребенком, либо представлений о себе как матери, либо представлений об идеальной матери. Таким образом, самоотношение тесно связано с самопостижением. С одной стороны, отношение матери к себе возникает и формируется в процессе познания себя, с другой – отношение в той форме, в какой оно сложилось на данном этапе выполнения роли матери, существенно влияет на процесс самопостижения, определяя его специфику, направленность и индивидуальный оттенок. Итак, многоступенчатый процесс самопостижения сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем также обобщаются в эмоционально-ценностное отношение к себе, закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения матери.

*Самореализация* понимается нами как процесс организации матерью своего поведения, форма регуляции взаимоотношений с ребенком, которая предполагает момент включенности в него результатов самопостижения и самоотношения. Содержание данного компонента – эмоциональное сопровождение процесса взаимодействия с ребенком, реагирование на поведение и эмоции ребенка, стили и способы взаимодействия с ним, тип детско-родительских отношений.

Реальное поведение матери имеет в своей основе представления о себе как о матери, какой мать должна быть, а также субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о собственном ребенке. Эти представления определяют особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него и изменяются по мере взросления ребенка, нарастания его стремления к независимости. С другой стороны, специфика самореализации изменяет представление и отношение женщины к себе как к матери.

Таким образом, самосознание матери является собой динамическую систему, представленную взаимозависимостью ее структурных компонентов, при доминировании самопостижения (рисунке).



Структура самосознания матери

Для выявления факторной структуры каждого компонента самосознания матери проведено эмпирическое исследование, данные которого подверглись факторному анализу варимакс-методом с применением преобразования Кайзера и метода Р. Кеттела («каменистая осыпь»). При анализе факторной структуры компонентов самосознания матери учитывались содержательная

наполненность и вес каждого из факторов, что позволило выявить наиболее информативные моменты.

Полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют констатировать, что структура самопостижения представлена 8-ю факторами, объясняющими 70,78% от общей дисперсии:

1. *Противопоставление профессиональной и семейной карьеры* (18,99% от всех дисперсий). Данный фактор отражает противоречивые переживания и чувства женщины. С одной стороны, она стремится к достижению финансового благополучия, карьерному росту, независимости, социальному статусу, с другой – видит себя хорошей матерью своему ребенку. Но образ идеальной матери с трудом соотносится в ее представлениях с образом успешной деловой женщины. Таким образом, две составляющие успеха – семья и карьера – стали для женщины знаком конфликта.

2. *Переживание противоречий между социальными ролями* (10,55% от всех дисперсий). Данный фактор является биполярным. На одном полюсе сосредоточены характеристики, описывающие специфику отношения матери к ребенку и особенностей его воспитания, на другом – особенности жизненной позиции и оценки окружающих людей. В данном факторе, как и в предыдущем, происходит разделение женщиной двух сфер ее жизни, двух образов «Я»: женщины-матери (Я как мать) и женщины-не матери: (Я-жена, Я-сотрудник) и т. д.

3. *Негативное переживание материнства* (9,26% от всех дисперсий). Переменные в данном факторе объединяют стремление женщины к идентификации с неприятными людьми и достаточно высокую эмоциональную заряженность. Ощущение себя несчастной матерью находит отражение в отношениях с ребенком и проявляется в неосознанном воспроизведении женщиной образцов поведения «плохой матери», которые достаточно активно отвергаются сознанием («Такой матерью я никогда не хотела бы быть»).

4. *Изолированное самоотношение* (7,4% от всех дисперсий). Отношение к себе, принятие или непринятие себя женщиной не зависят от самочувствия ребенка, от взаимоотношений с мужем и от финансового благополучия. При этом на отношение женщины к себе не влияет ни одна из важнейших сторон ее жизни.

5. *Особенности восприятия и отношения к другим людям* (7,29% от всех дисперсий). Данный фактор связывает особенности отношения к другим людям с такими характеристиками поведения, как активность, скорость реакции, эмоциональность, и подчеркивает важность свойств темперамента для прогнозирования и интерпретации поведения других людей.

6. *Ценность здорового образа жизни* (6,35% от всех дисперсий). В самосознании матери образ «прошлое Я» описывается с помощью категории здоро-

вого образа жизни. Женщины описывают себя в прошлом, как не имеющих вредных привычек, идентифицируют «Я-реальное» с «прошлым Я» по данному критерию.

7. *Переживание противоречий образов «Я-жена» и «Я-хозяйка дома»* (5,72% от всех дисперсий). Опыт, мудрость, приобретаемые в течение жизни, связываются женщинами с отношениями с супругом, с ситуацией, сложившейся в семье. Жизненный опыт позволяет создавать благоприятную атмосферу в семье, при этом образ «Я-жена» и образ «Я-хозяйка дома» достаточно четко разграничены.

8. *Уход от ответственности* (5,01% от всех дисперсий). Этот фактор также наполняют противоречия: женщины воспринимают своих матерей как мудрых, имеющих большой жизненный опыт, помогающий им с успехом выполнять любую деятельность, но при этом не склонны к идентификации со своими матерями. Вследствие этого значимость собственного материнского опыта занижается: женщины воспринимают себя как недостаточно опытную мать, совершающую ошибки и не всегда успешно выполняющую свои функции.

В факторной структуре самоотношения было выделено три фактора, совокупный процент дисперсий которых составил 59,5%:

1. *Конформизм – неконформизм самооценки* (29,14% от всех дисперсий). Переменные, входящие в состав данного фактора, выражают оценку собственного «Я» матерей по отношению к социально-нормативным критериям: социальному одобрению, успешности, моральности и т. д., а также чувства и переживания по поводу собственного «Я». Наличие несоответствия между образами идеального и реального «Я» при преобладании конформизма или неконформизма побуждает женщину к изменению представлений о своем реальном «Я» (стилях, способах взаимодействия с ребенком) либо об образе идеальной матери.

2. *Самоуничижение* (17,14% от всех дисперсий). Выделение негативного отношения к себе в отдельный фактор является не новым: сходные результаты были получены В. В. Столиным и С. Р. Пантлеевым. Разделение негативного и позитивного отношения к себе в феноменологическом пространстве матерей, вероятно, связано с необходимостью защиты «Я» от отрицательных эмоций и поддержания общего самоуважения на относительно постоянном уровне.

3. *Самодостаточность* (13,22% от всех дисперсий). Данное измерение включает переменные, отражающие самоотношение на основе эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе. В основе фактора лежит некоторое обобщенное чувство симпатии, уважения к себе, уверенности и самоконтроля.

В зависимости от степени адаптированности к ситуации матери могут относиться к себе с двух различных позиций. Самоуважение, отношение матерей к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку влечет за собой представление о себе как об основном источнике активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности и в сочетании с ощущением ценности собственной личности может привести к некоторой ригидности «Я-концепции». Иная картина наблюдается в новых ситуациях или при неожиданном появлении трудностей: уверенность матерей в себе снижается, нарастают тревога и беспокойство, регуляционные возможности «Я» ослабевают, возникает ощущение малоценности, личностной несостоятельности и, вместе с этим, появляется стремление к изменению каких-либо своих качеств.

Факторная структура самореализации представлена шестнадцатью факторами, описываемыми 77,72% от всех дисперсий:

1. *Концентрация на ребенке* (17,45% от всех дисперсий). Матери чрезмерно заботятся о своем ребенке, стараясь оберегать его даже от малейших трудностей и обид, устанавливая с ним отношения зависимости, с одной стороны, а с другой – стремятся ускорить его развитие. Практически все свое свободное время женщины посвящают заботам о ребенке, ограничивают свои интересы рамками семьи и рано или поздно начинают испытывать ощущение самопожертвования в роли матери, что приводит к раздражительности и вспыльчивости, стремлению избегать близкого контакта с ребенком.

2. *Двойственность отношения* (7,04% от всех дисперсий). Этот фактор, по нашему мнению, отражает двойственное состояние женщины. С одной стороны, матери стремятся строить с ребенком равноправные отношения, с другой – практически не ориентируются на эмоциональное или физиологическое состояние ребенка. Как правило, приоритетом для таких мам являются собственные желания, социальные нормы и правила, мнения других людей – в общем, что угодно, кроме самого ребенка.

3. *Доминирование и контроль* (6,62% от всех дисперсий). Уверенная в том, что родители должны быть абсолютным авторитетом для детей, мать, контролируя ребенка, стремится исключить какие-либо внесемейные влияния и вмешивается в его внутренний мир, провоцируя несамостоятельность ребенка и зависимость его от семьи. Эти женщины воспринимают мужа как безучастного, безразличного, не включенного в дела семьи. Посвящая практически все свое время заботам о семье и ребенке, женщины рано или поздно начинают испытывать ощущение самопожертвования в роли матери.

4. *Партнерские отношения* (5,5% от всех дисперсий) Матери, занимающие позицию партнерства в отношениях с ребенком, отказываются от доминирующей позиции, придерживаются точки зрения, согласно которой

родители и дети равноправны во всех отношениях. Являясь активной стороной при построении детско-родительского взаимодействия, мать целенаправленно организует его, но при этом испытывает трудности в выборе оптимальных средств воздействия на эмоциональное состояние ребенка.

5. *Низкая готовность к материнству* (5,08% от всех дисперсий). Рождение ребенка напрямую связано со сменой привычного образа жизни. Возникает чувство обремененности домашними обязанностями, которое, перерастая в чувство неудовлетворенности ролью хозяйки дома, может провоцировать излишнюю строгость по отношению к ребенку. Матери считают, что воспитание детей – это тяжелая и нервная работа, что, занимаясь целый день с ребенком, трудно сохранить спокойствие и быть ласковой. Данное состояние подкрепляется несамостоятельностью и зависимостью матери: женщина постоянно ожидает помощи и поддержки от окружающих людей, появляется страх оставаться наедине с ребенком, не справиться с возникающими трудностями.

6. *Эмоциональная холодность – усиление эмоций ребенка* (4,93% от всех дисперсий). Переменные объединяют в данный фактор особенности восприятия эмоционального состояния ребенка матерью и представлены двумя крайними вариантами. В первом случае матери способны подмечать изменение состояния ребенка и правильно оценить возможные причины, вызвавшие это состояние, но не готовы разделить чувства ребенка. Во втором – вследствие неспособности понять, что происходит с ребенком, и адекватно оценить причины, вызвавшие ту или иную реакцию, матери усиливают эмоции ребенка: при отрицательных эмоциях ребенка у матери возникает чувство тревоги, страха, паники, что, несомненно, передается ребенку и усугубляет его состояние. Усиление же положительных эмоций ребенка носит характер эйфорического переживания, неадекватного контексту взаимодействия.

7. *Сензитивность матери* (4,26% от всех дисперсий). Матери способны распознавать, понимать состояние своего ребенка, они чутко подмечают изменения состояния: видят, когда он устал, расстроен, неважно себя чувствует. Испытывая тревожность за ребенка, они тем не менее стараются избегать чрезмерного вмешательства в его внутренний мир: не считают нужным знать все, о чем думает ребенок, все его тайны и поступки.

8. *Уровень требовательности – самоотношение* (3,9% от всех дисперсий). Данный фактор является биполярным. На одном полюсе сосредоточены характеристики, устанавливающие зависимость отношения матери к себе как к родителю от степени эмоциональной близости с ребенком и разногласий с членами семьи по вопросу воспитания. Противоположный полюс отражает уровень требований матери к ребенку, который характеризуется отсут-

ствием таковых. Оценивая свои отношения с ребенком как близкие и доверительные, матери ожидают от него высокой степени доверия и раскрытия.

9. *Принятие – отвержение ребенка* (3,65% от всех дисперсий). Анализ данного фактора позволяет выделить две возможные стратегии взаимодействия матерей со своими детьми: принятие матерью ребенка или его отвержение. Принимая личностные качества и поведенческие проявления ребенка, матери стремятся установить с ним отношения равенства и партнерства, побуждают ребенка к общению, высказыванию своего мнения о жизни в семье. В случае отвержения ребенка матери занимают доминирующую или безразличную позицию, пренебрегают общением с ним. Как следствие имеют низкий уровень удовлетворенности отношениями с ребенком.

10. *Развитие – инфантилизация ребенка* (3,2% от всех дисперсий). Являясь биполярным, данный фактор позволяет выделить две позиции, занимаемые матерями в вопросе воспитания ребенка. Выстраивая взаимодействие с ребенком с позиции развития его активности, мать предъявляет к нему высокий уровень требований, ожидает высокий уровень ответственности. Если ребенок не справляется с заданием, нарушает правила, мать достаточно строго его наказывает. Занимающие противоположную позицию в вопросе воспитания матери предъявляют недостаточно требований и запретов ребенку, не наказывают его, стремятся удовлетворить все потребности, однако при этом склонны к инфантилизации своих детей.

11. *Лабильность* (3,05% от всех дисперсий). Установление между матерью и ребенком отношений равенства и партнерства, привлечение ребенка к выполнению домашних обязанностей и обсуждению семейных ситуаций не связано с чувствами, возникающими у матери во взаимодействии с ребенком, с его безусловным принятием и умением воздействовать на эмоциональное состояние.

12. *Авторитарность – сотрудничество* (2,86% от всех дисперсий). В данном факторе выявлено два возможных полюса взаимодействия матери и ребенка. Мать занимает либо доброжелательную позицию во взаимодействии со своим ребенком, признает его достоинства и при этом достаточно последовательна в своих воспитательных действиях, либо авторитарную, требуя беспрекословного подчинения, за которым скрывается эмоциональная неуравновешенность, воспитательная неуверенность и непоследовательность воспитательных воздействий.

13. *Директивность в воспитании* (2,78% от всех дисперсий). Данный фактор отражает высокую директивную воспитательную позицию матери. Такая мать контролирует ребенка, опекает, ограничивает его активность, навязывает свое мнение, подавляет волю ребенка, считая, что в некоторых случаях, ради их же блага, дети должны бояться родителей.

14. *Телесный контакт как способ воздействия на эмоциональное состояние ребенка* (2,54% от всех дисперсий). Переменные данного фактора описывают особенности поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия матери и ребенка. Матери воспринимают телесный контакт как один из лучших способов воздействия на эмоциональное состояние ребенка.

15. *Конфликтность* (2,46% от всех дисперсий). Частые семейные конфликты с супругом, которого женщины считают безучастным, не включенным в дела семьи, находят свое отражение в отношениях матери с ребенком: при достаточной чувствительности к состоянию ребенка женщины уклоняются от контактов с ним. Вместе с тем, матери описывают свои отношения с ребенком как достаточно удовлетворительные, что, по всей видимости, также является индикатором работы защитных механизмов личности.

16. *Гиперкомпенсация* (2,33% от всех дисперсий). Анализ данного фактора позволяет вскрыть противоречия в воспитательной позиции женщины. С одной стороны, матери стремятся выстроить с ребенком отношения равенства, доверия, интересуются делами своих детей, с другой – стремятся подавить волю ребенка, преодолеть любые сопротивления, учат детей бояться взрослых, отвергают их. По всей видимости, такая двойственность в отношениях с ребенком, связана с механизмами психологической защиты: *Ego*, защищаясь от запретных импульсов, порождает противоречивые поведенческие стратегии.

Таким образом, проведенный нами анализ факторной структуры компонентов самосознания матери, с одной стороны, фиксирует факт содержательной уникальности каждого из его структурных компонентов, а с другой – позволяет утверждать, что психологические механизмы самосознания матери имеют интегративную природу: в каждый акт самосознания вовлекаются не только отдельные психические процессы в различной их комбинации, но также и вся личность в целом – система ее психологических свойств, особенностей мотивации, приобретенный опыт.

Результаты нашего исследования доказывают, что качество исполнения материнской роли определяется особенностями самосознания матери, поэтому они могут быть использованы при разработке концепции психолого-педагогического сопровождения материнства, в консультативной практике, а также в процессе профессиональной подготовки и переподготовки широкого спектра специалистов (педагоги, психологи, социальные работники и т. д.) посредством реализации спецкурсов «Психология материнства», «Психология семьи» и «Семейное консультирование».

### Литература

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М., 1986.
2. Исупова О. Г. Социальный смысл материнства в современной России // Социс. – 2000. – № 11. – С. 98–107.
3. Мещерякова С. Путь к материнству начинается с младенчества // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 11. – С. 81–88.
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 4–13.
6. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
7. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. В. Конев

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ КОРЕННЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СЕВЕРА

В статье рассматриваются особенности социализации юношей коренных национальностей Севера, которые учитываются и используются в северном многоборье, являющемся одним из средств социализации студентов коренных национальностей Севера.

К социальным группам, в течение многих лет привлекающих к себе особое внимание, относятся молодежь и коренные народы [18], куда входят и коренные национальности Севера (КНС). Данные группы являются наиболее уязвимыми при всех изменениях, происходящих в обществе: глобализации, индустриализации, освоении северных территорий. Существенное влияние на образ жизни КНС приводит к необходимости получения юношами и девушками КНС образования в ссузах и вузах, как следствие – к смене места жительства, т. е. переезду в город и их социализации в условиях города. Согласно результатам анкетирования, проведенного среди студентов ссузов г. Салехарда, а также участников соревнований по северному многоборью (открытое первенство г. Салехарда, г. Лабытнанги, ЯНАО, ХМАО, чемпионат Тюменской области, Кубок России, чемпионат России), около 78% юношей и девушек КНС проживает в сельской местности. При переезде в город не у всех из них социализация складывается успешно. Это связано, по нашему мнению, с тем, что в процессе их социализации не используется этнопедагогический опыт КНС. Но поскольку социализация юношей и девушек КНС должна приводить не только к сохранению этнической культуры, но и вхождению в новое общество, необходимо предложить такое средство, которое будет этому способствовать. Одним из таких средств может являться спорт.

В данном исследовании мы можем говорить о социализации средствами спорта только юношей КНС: виды спорта, входящие в северное многоборье, мужские. В северном многоборье, являющемся этнопедагогическим средством социализации юношей КНС, по нашему мнению, учитываются и используются мифологическая форма мировоззренческого сознания КНС, а также их социологические, психологические, социально-психологические

особенности, которые и следует рассмотреть в соответствующих аспектах социализации.

Социализация в *социологии* понимается как процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе. При этом наиболее эффективно социализация реализуется в трудовой деятельности. В зависимости от включения в трудовую деятельность выделяют и стадии (этапы) социализации: дотрудовая, трудовая, послетрудовая [3]. К дотрудовому этапу социализации относится весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Одно из этнопедагогических средств подготовки подрастающего поколения КНС к трудовой деятельности – северное многоборье. Посредством северного многоборья осуществляется ролевая идентификация (этническая, половая), имеющая важное значение для социализации юношей КНС. Согласно теории Э. Эриксона [25], социализация юношей протекает в условиях пятого социального кризиса: становление индивидуальности (идентификация сопровождается ролевой диффузией (ролевой неопределенностью)). Если в современных обществах одновременно с главным существуют несколько «символических универсумов», то в традиционных обществах – единый для всех «символический универсум», обосновывавший ролевую идентичность индивидов, например: в исконные времена половая идентификация юношей КНС осуществлялась через специфически мужскую деятельность.

Социализация рассматривается *психологией* [5] как процесс и результат прохождения личностью в относительно стабильной общности трех фаз: адаптации, индивидуализации, интеграции. Адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу). При этом важнейшими средствами достижения психологической адаптации являются обучение и воспитание. Доминирующие сегодня схемы воспитания и обучения ориентированы на формирование системы понятий, которое обеспечивает абстрактно-логическое мышление [4], в то время как юноши КНС лучше понимают и усваивают информацию, поданную в эмоциональной, образной форме, так как у них преобладает образное мышление [22, 24].

Преобладание образного мышления над словесно-логическим обусловлено наличием устной культуры (образа), а не книжной (символа) [16]; связью материальных вещей с духовностью; необходимостью быстрой пространственной ориентировки в природных условиях; незначительными социальными контактами.

Экспериментальные исследования, проведенные нами среди занимающихся северным многоборьем, показали, что у юношей КНС преобладает

образное мышление, о чем можно судить по числовому значению фактора В – «Интеллект» ( $3,15 \pm 0,16$  балла, по Кэттеллу). Человек, имеющий низкие оценки по данному фактору, склонен к медленному обучению, с трудом усваивает новые понятия. Неподготовленность понятийного аппарата детей КНС для восприятия современных школьных программ и их учебы в старших классах, ссузах и вузах приводит к тому, что успешно заканчивают 10–11-й класс только 50% поступивших в школу, отсеив студентов из представителей коренных малочисленных народов Севера за время обучения в вузах составляет до 90% [8, 24].

Особенностью образного мышления является то, что оно охватывает окружающую действительность целиком, не дробит ее, что должно отразиться в образовательном процессе при использовании стратегии «анализ через синтез» [4, 24]. В физической культуре и спорте отражается данная стратегия, поскольку задачей первого этапа обучения двигательному действию является формирование смыслового и зрительного представления о двигательном действии и способе его выполнения.

При успешном прохождении адаптации наступает вторая фаза развития личности – индивидуализация. Данная фаза вызывается противоречием между достигнутым результатом адаптации и потребностью в максимальной персонализации индивидуальных особенностей, что приводит к повышению активности в поиске средств и способов для обозначения своей индивидуальности, ее фиксации. Если процесс индивидуализации приводит к самореализации, т. е. группа принимает часть ее индивидуальных особенностей, то наступает третья фаза развития личности – интеграция. Так как самореализация предполагает не только осознание личностью принадлежности к данной группе, но и признание группой принадлежности данного индивида к ней, большое значение в этом отношении имеет группа по северному многоборью. Взаимная идентификация для членов одного этноса облегчается, если у них имеются внешние сходства: антропологические признаки, сходство языка, поведения, культуры [17].

В *социальной психологии* [1] социализация рассматривается с точки зрения изменений, происходящих в сферах деятельности, общения и самосознания. Взятые в целом, они раскрывают сущность социализации, ее содержательную сторону.

Становление самосознания, которое происходит в юношеском возрасте, предполагает осознание юношами КНС своей национальной принадлежности, т. е. этнической идентичности, являющейся в структуре социальной идентичности одной из ее важнейших составных частей. Это связано с тем, что ослабление и вытеснение из структуры социальной идентичности одной из ее важнейших составных частей – этнической идентичности – грозит, с одной сторо-

ны, потерей целостности образа «Я», а с другой – потерей связей с какой бы то ни было культурой [25].

Необходимость сохранения или восстановления юношами КНС позитивной этнической идентичности со своей этнической группой в полиэтническом обществе обуславливается тем, что позитивная этническая идентичность считается основным конструктом, способствующим сохранению внутри- и межгрупповой гармонии, а также позитивного личностного самоощущения: с переездом юношей КНС в город начинают негативно влиять социально-культурная среда и психические факторы: чувства взаимного непонимания с местными жителями и неприятия ими. Результаты проведенного анкетирования показали, что 53,8% опрошенных юношей КНС не чувствуют себя комфортно в обществе незнакомых людей, у 48% отношения со сверстниками не всегда складываются дружелюбно. Поэтому в этот период они постараются включиться в свою этническую группу, которая даст ощущение психологической безопасности и стабильности каждому из ее членов [14, 23]: психологическая дистанция между представителями одного и того же этноса меньше, чем между представителями разных [17].

Рассматривая понятие «этническая идентичность», необходимо отличать этническую идентичность от этничности, а также предложенные А. П. Садохиным и Т. Г. Грушевицкой [21] такие виды этнической идентичности, как непосредственная и опосредованная. Рассматривая понятие «этничность», мы считаем его синонимом непосредственной этнической идентичности, признаками которой являются этническая принадлежность родителей, место рождения, владение родным языком, самоназвание.

Под опосредованной этнической идентичностью следует понимать приобретенную, сохраненную, измененную этническую идентичность в процессе социализации (инкультурации). Но так как процесс социализации непосредственно осуществляется в малых группах, то и опосредованная этническая идентификация возможна только при включении личности в соответствующую этническую группу. Опосредованная этническая идентичность может быть как позитивной, так и негативной. Позитивная опосредованная этническая идентичность сопровождается чувством Родины и гражданской принадлежности, патриотизмом, положительным чувством в отношении к истории, традициям своего народа, гордостью за достижения своего народа и его великих представителей, чувством собственного достоинства и т. п. [23]. Одной из этнических групп КНС, влияющих на формирование позитивной опосредованной этнической идентичности, является спортивная группа по северному многоборью, что подтверждают результаты работы респондентов с опросником «Опосредованная принадлежность к этносу». Согласно полученным данным, экспериментальная группа (ЭГ) юношей КНС, занимающихся северным

многоборьем, лучше знает историю своего народа, чем контрольная группа (КГ) юношей КНС, не занимающихся национальными видами спорта. При сравнении результатов опроса по суждениям «я горжусь своей национальной принадлежностью», «я чувствую принадлежность к своему этносу» (по окончании формирующего эксперимента) было определено повышение баллов у юношей ЭГ, в то время как в КГ баллы снизились. Осознание личностью принадлежности к группе, а также признание группой данной личности в качестве ее члена усиливает ее сплоченность, что и является одним из результатов формирования положительной опосредованной этнической идентичности. Согласно проведенной социометрии и полученным результатам по разработанному нами алгоритму [10], сплоченность группы по северному многоборью в формирующем эксперименте повысилась с 36% до 78%.

Опосредованная этническая идентичность, являющаяся ключевым моментом этнического самосознания, связана с другими сферами социализации – общением и деятельностью. На протяжении всего процесса социализации индивид имеет дело с освоением все новых и новых видов деятельности. В культуре КНС к 17-ти годам социализация (инкультурация) юношей завершается, поэтому существенных изменений в сфере деятельности у них в дальнейшем не происходит, т. е. не происходит освоения новых видов деятельности. Но так как северное многоборье включает в себя хозяйственно-бытовые операции КНС, это позволяет юношам сохранить трудовые навыки при переезде в город. Другой особенностью сферы деятельности КНС является то, что традиционные виды деятельности (рыбная ловля, охота, оленеводство) осуществляются небольшими группами на больших северных территориях и носят преимущественно индивидуальный характер. Это не могло не сказаться на характеристиках входящих в северное многоборье видов спорта, которые представляют собой индивидуальные виды спорта. Социально-экономические особенности образа жизни КНС повлияли на обилие контактов с природой и на незначительное количество контактов с людьми, что отразилось в большем предпочтении юношей КНС занятий индивидуальными видами спорта (35%), а не игровыми (29%) или единоборствами (26%). Замечено, что люди, ведущие социально изолированный образ жизни, предпочитают и тренироваться изолированно, в одиночку.

Со сферой деятельности неразрывно связана сфера общения, что прослеживается и в спорте. Так, согласно результатам проведенных исследований [2, 9, 15], представители игровых видов спорта предпочитают деятельность, связанную с людьми, ситуации с социальным значением, более готовы к сотрудничеству, проще включаются в активные группы, более общительны. В то время как спортсмены, занимающиеся индивидуальными видами спорта, характеризуются замкнутостью, склонностью к отчужденности, к персональной работе. Результаты исследований, проведенных среди юношей КНС, зани-

мающихся северным многоборьем, свидетельствуют об их необщительности, замкнутости, о чем можно судить по числовому значению фактора А – «замкнутость – общительность» ( $7,77 \pm 0,24$  балла, по Кэттеллу).

Таким образом, процесс социализации средствами северного многоборья влияет на содержательную сторону этнической социализации КНС, сущность которой раскрывается в сферах деятельности, общения, самосознания.

В этнопедагогике КНС важное место занимает религиозный (мифологический) аспект социализации. Под социализацией в *религии* (мифологии) понимается процесс и результат присвоения социального опыта по урегулированию отношений в системе «человек – природа», а также в обществе – между членами коллектива, закрепившегося в религиозных верованиях, обычаях, обрядах, запретах (мифологических представлениях). Уже с раннего возраста начинается религиозная социализация, дети усваивают многочисленные былины, сказания, мифы, традиции, обычаи, запреты, через которые передаются ценности, взгляды, образ действий, нормы поведения, осуществляется обучение и воспитание подрастающего поколения КНС\*. У ханты, например, существуют правила, касающиеся различных частей тела. Особенно много запретов связано с головой: нельзя бить по голове [13]. Обычай запрещал пользоваться чужими вещами, так как многие вещи были «лицом» хозяина, по ним узнавали характер, физические данные обладателя [11]. Нормы нравственности не допускали осмеивать физические недостатки человека, передразнивать его [13]. Ребенку запрещается поднимать руку на взрослого даже в шутку, и дети верят, что в наказание за такой проступок у драчуна будут трястись руки, он не сможет быть хорошим охотником [7]. Ненецкая традиция однозначно осуждает некоторые виды двигательной деятельности и физических упражнений, что выражается в поверьях: не тяни ногу – олень умрет; не кружись – кишечник заболит; не крути руки перед собой – иначе умрет кто-нибудь из близких; детям нельзя лазить на деревья и др. В соответствии с вышеизложенным учителю предлагается исключить из содержания уроков физической культуры движения и упражнения, считающиеся у ненцев неприличными или табуированными (кувырки, вращение руками и др.), а остальные упражнения адаптировать к ненецким традициям [22].

Некоторые из этих традиций, обычаев явно иррациональны и отражают традиционные мифологические представления, другие имеют рациональное основание и призваны предотвратить нежелательные последствия при социализации подрастающего поколения.

---

\* Одна из былин гласит: «В былые времена угорские богатыри, услышав звук спущенной тетивы, способны были увернуться от летящей стрелы. Были герои, которые своим боевым топором (прообразом сегодняшних спортивных «летающих топоришков») могли на лету разрубать падающие на них дождем стрелы врагов» [19].

Одним из обрядов ханты и манси, через который воплощаются религиозные представления, традиции, является «медвежий» праздник. Несмотря на наличие (с первого взгляда) в «медвежьих» игрищах только иррациональности, в данном празднике имеется и некоторое рациональное зерно. Это следует из того, что, живя в тайге, трудно избежать встречи с медведем. Встреча с ним в лесу всегда опасна. Многое зависит от того, как поведет себя человек в подобной ситуации. Здесь главное – устоять, не убежать от зверя, так как у каждого хищника развит инстинкт нападения на убегающую добычу, будь смел при встрече, попытайся с ним говорить. Известен случай встречи ханты в лесу с медведицей. Старик долго уговаривал медведицу не трогать его, напомнил ей, что сидел за одним столом с ее братом на «медвежьем» празднике. И медведица ушла. Несомненно, что в подобных ситуациях бывшие участники обряда – «медвежьего» праздника – чувствуют себя уверенней [20].

Хотя обычаи не допускали высмеивать недостатки человека, в театральных представлениях «медвежьих» игрищ разыгрываются сцены охоты, рыбалки, наиболее значимые события повседневной жизни поселка, высмеиваются жадность, хвастовство, неудачный промысел, несообразительность, пьянство, обжорство... [12, 20]. В праздники нарушались и другие запреты, например, поющий, прячась под различными масками, переодевается в разные национальные одежды. Хотя правила общественного поведения устанавливались обычаями, интересно наблюдать, как изменяется поведение человека, когда он прячется под маской. Пение сопровождается богатой мимикой и жестикующей. Он начинает шутить, остроумничать, отвечать на реплики публики. Но, сняв маску, резко меняет поведение на противоположное. Национальные «медвежьи» игрища нарушали, хотя и в определенных границах, и другие запреты. К таковым, в частности, можно отнести запреты говорить о медведе («он все видит, слышит, понимает»), о частях своего тела («в них находятся души»), вечером о покойниках («они могут понять это как зов») и т. п. [6]. В традиционных культурах народов Сибири была масса и других ограничений мировоззренческого порядка. В некоторых культурах КНС считается, что тонущего человека забирает дух – хозяин воды [11], а поскольку ханты, манси, ненцы поклоняются различным духам, поэтому не спасают тонущего человека. Данный запрет можно обойти, научив юношей КНС плавать при получении образования в вузах и ссузах. Поэтому есть основания рассматривать игру, одной из форм которой является спорт, как нечто несогласованное с требованиями культуры, стоящую над культурой, позволяющую обойти некоторые запреты, не входя в конфликт с культурой КНС.

Таким образом, в этнопедагогике, одним из средств которой является северное многоборье, учитываются и используются мифологическая форма мировоззренческого сознания КНС, а также социологические, психологиче-

ские, социально-психологические особенности социализации юношей КНС. При переезде в город данные особенности социализации необходимо учитывать для наиболее благополучного протекания процесса социализации юношей КНС в многонациональном обществе.

### Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
2. Березкин Ф. В., Роханец Р. В. Особенности личности студента / Вопросы спортивной психологии: Сб. науч. трудов. – М., 1973. – Вып. 2. – С. 46–51.
3. Быков С. А. Условия гармонизации процессов социализации и индивидуализации в воспитании подростка: Дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 1999. – 186 с.
4. Вайнер Э. Н. Валеология: Учебник для вузов. 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 416 с.
5. Введение в психологию / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – 496 с.
6. Игры детей обско-угорских народов / Под ред. Е. А. Немysовой. – СПб.: 1999. – 32 с.
7. Ильина И. В. Ребенок в традиционной культуре салымских хантов. – Сыктывкар, 1996. – 12 с.
8. Клоков В. Ф., Корюхина А. В. Основные проблемы социально-демографического развития и занятости народов Севера / Этнографическое обозрение. – 1994. – № 5. – С. 65.
9. Кондратьев Ф. В. Психологический аспект исследования личности спортсмена / Проблемы психологии спорта. – М., 1971. – С. 55–64.
10. Конев А. В. Определение общего возможного числа взаимных выборов при применении социометрической процедуры с ограничением выборов / Инновации и проблемы в формировании здорового образа жизни. Материалы научных работ. Тюмень: Изд-во «Вектор Бук». 2004. – С. 147–152.
11. Кулемзин В. М. Традиционное мировоззрение хантов: Дис. ... докт. истор. наук в форме науч. докл. / СО РАН Ин-т археологии и этнографии. Новосибирск, 1993. – 30 с.
12. Кулемзин В. М. Медвежий праздник / Ямальский меридиан. – 2003. – № 10–11. – С. 56–57.
13. Лапина М. А. Этика и этикет хантов. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1998. – 114 с.
14. Лебедева Н. М. Социально-психологические закономерности актуализации этнических групп / Этническая психология и общество. – М., 1997. – С. 271–289.

15. Малинаускас Р. К. Особенности характера студентов-легкоатлетов и баскетболистов / ТипФК. – 2001. – № 5. – С. 23–25.
16. Малори Ж. К проблеме школ Севера / Народное образование Якутии. – 1995. – № 3. – С. 54–55.
17. Налчаджян А. А. Этнопсихология. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
18. Организация объединенных наций. Основные факты: Справочник. Пер. с англ. М.: Изд-во «Весь мир», 2000. – С. 223.
19. Патканов С. К. Стародавняя жизнь остяков и их богатырей по былинам и сказаниям / Живая старина. – 1891. – Вып. 3–4. – С. 78–100.
20. Пашук А. Медвежьи пляски / Тюменские известия. – 2005. – 12 марта. – С. 3.
21. Садохин А. П., Грушевицкая Т. Г. Этнология. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 304 с.
22. Содержание и методика физического воспитания учащихся школы-интерната в условиях Северного Надыма: методическое пособие для учителей физической культуры, студентов факультетов физической культуры педагогических институтов / Сост. Н. С. Ниясова, В. Б. Яшин. – Омск – Надым, 1993. – 42 с.
23. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
24. Экспериментальная программа «Формирование развивающе-образовательной среды школы семейно-родового вида» ф. Лаборовая, Приуральский район 2002 г. Автор и руководитель проекта А. Н. Неркаги.
25. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис. – 1996.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин

## УЧИТЕЛЬСТВО КАК ДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ РУСИ КОНЦА X–XVII ВЕКОВ

В статье анализируются истоки зарождения гуманистических традиций отечественной этнопедагогике, исследуется генезис проблемы учительства как особого вида духовной деятельности, как исполнение культурной функции. В данном контексте автором рассматриваются основные подходы к пониманию учительства на Руси X–XVII вв.: с одной стороны, как к профессии по обучению грамоте, с другой – на духовном (ментальном) уровне – как особой миссии, специфической деятельности, способствующей обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека.

Начало организации школьного дела в Древней Руси связывают с рядом крупнейших событий, определивших историческую судьбу государства: принятием христианства как государственной религии, формированием институтов государственной власти, введением кириллицы – старославянской азбуки, ставшей основой русского и некоторых других славянских алфавитов, появлением крупных городов – центров торговли, ремесла и культуры, развитием экономических и культурных отношений с западной (прежде всего, греко-эллинистической) и восточной цивилизациями.

С принятием Киевской Русью христианства (988 г.) распространение получили заимствованные из Византии сборники поучений, заметное место в которых занимали статьи этико-дидактического характера. Зарождение и развитие представлений о назначении учителя, сущности учительской профессии, нравственно-этических требованиях к его личности в истории отечественной философско-педагогической мысли органично связано как с древними литературными памятниками – ветхозаветными книгами («Премудрости Иисуса, сына Сирахова», «Притчи Соломона»), сборниками («Изборник Святослава», «Измарагд», «Златоструй»), религиозными книгами (Часослов, Псалтырь), так и активной миссионерской деятельностью греческой церкви, направлявшей «в Русь» пастырей – лучших представителей греческого духовенства. П. Н. Милюков отмечает, что «до самого татарского ига почти все наши митрополиты и значительная часть епископов были греки, присылавшиеся прямо из Константинополя и не знакомые с русским языком. Мало-помалу это затруднение устранилось. Ученых греческих иерархов сменили русские архиереи, имевшие возможность говорить с паствой без переводчиков и обличать ее

недостатки не по правилам византийской риторики, а стилем, доступным всякому. Но тут появилось новое затруднение. Свои, русские пастыри были несравненно менее подготовлены к делу учительства» [6, с. 27].

Недостаток в подготовке духовной учительской элиты был компенсирован большим количеством переводов, сделанных в XI в. с греческого на русский язык и при этом, как отмечает Д. С. Лихачев, русскими переводчиками. К числу таких переводов принадлежат хроники Георгия Амартола, хроники Синкелла, замечательный перевод «Истории Иудейской войны» Иосифа Флавия, блестящий богатством и гибкостью языка, переводы «Христианской топографии» Козьмы Индикоплова, «Александрии», «Повести об Акире Премудром», жития Василия Нового и др. [1, с. 110].

Литература, переведенная с греческого языка, принесла на Русь немало достижений античной науки и искусства, при всем ее жанровом разнообразии она носила преимущественно учительный характер, и древнерусские произведения ставились рядом с переводными в общем деле становления учительства как социально-профессиональной группы.

П. Ф. Каптерев связывает формирование древнерусского педагогического идеала с широким распространением сборников нравственно-религиозного содержания, указывая, что цель составителей этих сборников «заключалась в том, чтобы доставить назидательное чтение, привить взрослому читателю некоторое нравственное мировоззрение, укрепить его волю в духе христианско-церковной морали» [4, с. 18].

Одним из важных источников педагогического знания в Киевской Руси были переводы византийских гномалогий (стихотворных афоризмов), в которых обычно содержались специальные разделы о воспитании детей, об отношении к учителю, об этических требованиях, составляющих основу деятельности учителя. Беспольна деятельность учителя, воспитателя, если сам он не следует нормам высокой нравственности, лицемерит, фальшивит, нарушает правила, которым учит. Велика в учении роль наставника, учителя, основной заповедью которого являются: «Учитель нравом да покорит ученика, а не словом». Указывалось, что «тяжелее всего человеку умному глупого и упрямого учить человека» [11, с. 495]. Важнейшим условием успешности педагогической деятельности (и требованием к наставнику) признавалось самообразование: «невозможно есть велика учения начати, мало учився» [8, с. 139], а важнейшим средством воспитания – сила собственного примера: «Тогда учитель свершен и верен бывает, уча, егда деянием учит» [8, с. 139]; «Все, что велишь подчиненным своим – как быть и что делать, сначала выполни сам, потом уже учи» [11, с. 495].

Отмечая особенности развития педагогической мысли Древнерусского государства X–XIII вв., выделим главную особенность данного периода – его вы-

раженный дивергентный характер, что связано, прежде всего, с увеличением количественного и качественного разнообразия культур и процессов, влияющих на формирование культурно-образовательного пространства государства, результаты просветительской деятельности. Ментальность переводной литературы, вне всякого сомнения, во многом определила мировоззренческую направленность литературы древнерусской. Наставники и учителя имели возможность ознакомиться с разнообразными по стилю, декларируемыми целям, содержанию, нравственному потенциалу источниками, выбирая полезные в практической деятельности советы и рекомендации. В качестве примера приведем точку зрения С. Д. Бабишина, отмечающего, что «Пчелу», в которой древнерусские наставники находили советы по вопросам умственного, нравственного, эстетического, физического, семейного воспитания, можно охарактеризовать как первую педагогическую антологию на Руси [1, с. 210].

Развитие гуманистических традиций древнерусской культуры, определявших важнейшие тенденции в становлении общественного самосознания и отечественной этнопедагогике, оказалось в значительной степени приостановлено вследствие монголо-татарского нашествия на Русь и многочисленных войн XIII–XV вв. За этот период Русь выдержала более 160 войн, «из которых 45 сражений с татарами, 41 – с литовцами, 30 – с немецкими рыцарями, а все остальные – со шведами, поляками, венграми и болгарями» [8, с. 40], что привело к невосполнимым потерям десятков тысяч «русичей», значительной утрате нравственного, интеллектуального, экономического и культурного потенциала, многочисленных культурных ценностей, существенно изменивших менталитет русского человека. Однако нашествию подверглись не все русские княжества: Тверское, Владимирское, Новгородское, Московское сохраняли свою относительную политическую независимость. Уже в первой половине XIV в. гибкая и дальновидная объединительная политика Ивана Калиты приводит к укреплению государственной власти, восстановлению крупных городов, центров ремесла и торговли, возрождению деятельности монастырей как культурно-просветительных центров. При монастырях и храмах открывались школы грамоты, основной задачей которых было удовлетворение растущих образовательных потребностей в грамотных людях.

Грамотность в ее нравственном, а не прикладном значении, книжность как высшая ее ступень формировали единый всесловный идеал учителя. Среди составляющих этого идеала выделяются следующие: образованный в соответствии с греческими образцами человек; философ-богослов; ритор, способный убеждать и доказывать; человек большого жизненного опыта, житейской мудрости, нравственный идеал. Очевидно, что образованного, приближившегося к идеальной модели учителя следует соотносить с представителями церкви, духовенством, в основном монашеством.

Рефреном многих произведений древнерусской литературы, составляющих золотой фонд отечественной педагогической мысли, явилась персонификация образца учителя, феномен которого обусловлен таким пониманием педагогической культуры, когда она предстает как результат житнетворчества отдельных людей, пользующихся безусловным духовным и нравственным авторитетом. Под учительством в данной традиции понимается не ремесло, а некое служение, исполнение культурной функции, связанной с образцом для подражания и личной демонстрацией культурных ценностей. Примером могут служить источники, появившиеся до монголо-татарского нашествия на Русь: «Послание» Климента Смолятича, «Притчи» и «Слово» Кирилла Туровского, «Моление Даниила Заточника» (XII в.).

Анализ церковно-учительной, житийной и исторической литературы позволяет выделить основную содержательную линию в описании учителя того времени. Так, в произведениях Епифания Премудрого (конец XIV – начало XV в.) идею создания образа совершенного учителя – нравственного примера для подражания – можно считать одной из главных. При написании своих знаменитых агиографических произведений – жития Сергия Радонежского и жития Стефана Пермского – автор прямо ставил педагогическую задачу – изображение «образца», «абсолюта» совершенного учителя. При этом сам термин «учитель» понимался в высшем смысле этого слова, как наставник на жизненном пути, как человек, проповедующий свое «учение». Оба главных героя интересуют автора не только как святые и чудотворцы, но в социальном плане именно как учителя. В изображении Епифания мы встречаем два различных типа учителя: Сергей – более воспитатель, Стефан Пермский – ученый [8, с. 231]. Не противопоставляя их друг другу, А. И. Клибанов характеризует два разных типа просветителя и учителя: «искушенный во «внешних науках» и все той же остротой разума постигающий глубины «слова Божьего» ученый и диспутант, рьяный миссионер, неутомимый просветитель, боец – Стефан Пермский и озаренный откровенным знанием, тишайший «вопросник и собеседник» горного мира, подвижник любви, поборник согласия, духовный собиратель родной земли, заступник ее – Сергей Радонежский» [5, с. 123].

В предисловии к книге «Жизнеописание достопамятных людей земли Русской» Д. С. Лихачев подчеркивает, что святой – это идеал человека. Поведение его – пример для подражания. Объединяет таких людей не только усердие в аскезе и стремление к праведной жизни, но огромное деятельное стремление принести благо родной земле, людям, природе, защита их от посягательства злых сил, моление о защите перед Богом [2, с. 4].

Этот собирательный идеал древнерусской педагогической культуры, по мнению А. Н. Шевелева, в дальнейшем обогащается такими дополнительными компонентами, как занятие учительством «по призванию» (Максим Грек)

и осознание своей педагогической работы как особого вида социального служения (Симеон Полоцкий) [15, с. 288–289].

Так, Михаил Триволис (Максим Грек, ок. 1475–1556), грек по национальности, получив блестящее образование у видных итальянских гуманистов того времени, человек, для которого Русь стала второй родиной, наилучшим образом воплотил древнерусское представление об учителе как практическом наставнике добродетельного жития. Неоднократно встречается в его сочинениях образ учителя. Он сравнивает мудрого наставника с «душеполезным» врачом, излечивающим душевные недуги, с добрым пастырем, заботящимся о своих овцах и готовым душу положить за них, с искусным садовником, терпеливо выращивающим молодую поросль [8, с. 241].

В условиях сравнительно долгого и постепенного распространения грамотности в Киевской Руси и Московском государстве существенного профессионального роста учительских кадров не происходило: количественные изменения выражались в росте числа учителей и расширении форм их профессиональной деятельности – учителя монастырских, приходских, светских школ, мастера грамоты, служители церкви, переписчики книг.

Общественное положение учителя, которым свободно мог быть каждый, даже не принадлежа к духовному сословию, отмечает Л. Н. Модзалевский, ясно усматривается из одной грамоты, направленной против народных суеверий: «И уклоняются православные крестьяне к бесовским прелестям и ко пьянству, а отцов духовных и по приходам попов и учительных людей наказания (наставления – А. У.) не слушают, и за наказание отцов своим духовным, приходным попам и учительным людям наруганье, и укоризны, и бесчестья, и налогу (насилие – А. У.) делают». Вообще, продолжает автор, духовные отцы, попы и учительные люди точно различаются во всех древних официальных документах. Самое упоминание лиц учительского звания показывает, что этих лиц было много и законодательная власть всячески старалась поддерживать их нравственное влияние на народ. Учитель не считался узким специалистом, мастером своего ремесла, но лицом, влиятельным в своей общине [7, с. 329].

Большинство исследователей отмечает, что для сферы просвещения в средневековом русском государстве характерными фигурами являлись не школьные учителя, а странствующие «мастера грамоты», «калики переходные», духовники, монахи-аскеты, то есть наставники в нравственно-духовной жизни [3, с. 171]. Данный тезис является общепризнанным в историко-педагогических исследованиях, однако едва ли можно согласиться с механистическим объединением тех, кто занимался учительным ремеслом, существенно отличающимся пространством культуры, особенностями мировосприятия, транслируемые ценностями.

Мастера грамоты занимались педагогическим промыслом специально и постоянно, совмещая выполнение учительских обязанностей с хозяйственной деятельностью, их подготовка, по сути, являлась процессом воспроизводства социального, профессионального, педагогического опыта, в основе которого лежали наставничество и самообразование. Но еще античность признавала учительскую иерархию, где нижнюю ступень занимает учитель грамоты, который приравнивается к ремесленнику, а высшую – Учитель жизни, для которого свойствен духовный аристократизм, являющийся искателем мудрости и экспертом по человеческому счастью [12, с. 11].

Таким образом, отражая религиозно-философскую традицию греко-византийской культуры, на Руси учительство понимается на житейско-обыденном уровне как профессия по обучению грамоте, на духовном (ментальном) – как особая миссия, специфическая деятельность, способствующая обретению смысла жизни и устройству внутреннего мира человека по образу и подобию Божьему.

Одной из первых попыток синтеза данных воззрений на учителя в условиях специально организованного педагогического процесса является деятельность появившихся на территории Белоруссии и Украины в XVI – первой половине XVII вв. братских школ, которые создавались на основе идей равенства, гуманизма, открытости. Так, устав Львовской школы, созданной в 1586 г., представляет собой уникальный документ, определяющий демократические принципы деятельности образовательного учреждения, гуманистический характер организации педагогического процесса: школа не имела сословного характера; ректор и учителя, попечители школы избирались общим собранием братства; каждый член братства имел право посещать школу для ознакомления с ее работой; с родителями воспитанников устанавливались договорные отношения, определяющие права и обязанности сторон. Отдельно в уставе оговаривались требования к личности учителя, который должен быть «благочестив, разумен, смиренно мудрый, кроток, воздержливый, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехотворец, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем...» [14, с. 31]. Заметим, что первая часть этих требований указывает на нравственный императив, выступающий как норма деятельности и поведения для лиц духовенства, а вторая отмечает те негативные качества, греховность которых часто сопутствовала мирской жизни.

Если обратиться к динамике просветительских реформ XVI–XVII вв., то становится очевидным рассогласование в заявленных правительством целях и способах их достижения. Примером тому могут служить решения Стоглавого собора, состоявшегося в 1551 г., который по своему значению, по масштабности рассмотренных проблем стал одним из важнейших в истории Русского

государства. Впервые в Русском государстве высшим органом власти обсуждались вопросы образования. Царь Иван IV говорил о необходимости принятия мер по распространению просвещения среди населения о том, что ученики учатся грамоте небрежно, предложил духовенству расширить сеть школ для обучения детей грамоте и повысить качество обучения.

Собор принял постановление о том, что обучать детей должны только грамотные, «добрые и благочестивые дьяки и дьяконы» (обсуждалась также и проблема безнравственного поведения как духовенства, так и мирян), чтобы они «более всего учеников своих берегли и хранили во всякой чистоте и блюли их от всякого растления». В соборном уложении говорилось о необходимости увеличить число учебных заведений, было принято решение об организации специальных училищ для подготовки священников и принятии в эти церковные училища и из гражданских сословий. Решения Стоглава положили начало образовательным реформам, а его постановления являются одними из первых государственных документов, в которых поставлены вопросы обучения духовенства и мирян, обосновывается необходимость создания во всех городах Русского государства училищ, определяется содержание обучения [10, с. 43]. Однако и сто лет спустя тот же самый вопрос был поднят на Соборе 1666–1667 гг., решения которого в констатирующей части отмечали отсутствие какого-либо прогресса в деле обучения духовенства.

В постановлениях Стоглава отсутствует информация об учителях как о представителях особой социально-профессиональной группы – учительствовать в основном должны были священнослужители, однако никаких ссылок на то, что существовали какие-либо специально организованные формы профессиональной подготовки учителей, в Стоглаве нет. Поэтому важнейшим средством обучения и самообразования, компенсируя недостаток подготовленных учителей, оставались сочинения педагогического характера. Среди них особое положение занимают рукописные сборники, называвшиеся школьными азбуковниками, по сути, представляющими собой руководства, предназначенные для воспитания и обучения подрастающего поколения. По мнению В. И. Смирнова, азбуковники по праву могут претендовать на статус первых специальных педагогических руководств, созданных в России. Эти сочинения, имеющие ярко выраженный рецептурно-дидактический (рекомендательно-наставительный) характер, раскрывали цель и задачи воспитания и обучения, рекомендовали определенный порядок, формы, способы и средства осуществления педагогического процесса [13, с. 94].

Наиболее подробно требования к учителю даются в азбуковнике «Школьное благочиние». Главной задачей определялось формирование у воспитанников «о божественном писании благого мудрования» и «научение книжное», учителю вменялось в обязанность в «книжном разумении» не заучивать каноны, а разви-

вать способности к толкованию источника, находя «смысл, дабы во благом учении (ребенок – А. У.) был быстр» [1, с. 283].

Физические наказания являются доминирующим методом воспитания: в тексте постоянно упоминаются «учителей с добрейшей с плетью ремень» и главный инструмент воспитания – лоза – «ленивых писание велит бити лозами», «лоза детям разум во главу вгоняет и от злых на добрая дела восставляет», «лоза родителем дети послушными сотворяет, божественного разума премудре научает», «лозою кая мати детище не бьет удаву скоро ему свиет» [1, с. 284–285].

Объясняя оправдание физическому наказанию в учительской литературе того времени, П. Ф. Каптерев указывает на традицию, идущую от Древней Руси: «за каждую вину следует налагать телесное наказание, что грешник не иначе может очиститься от грехов, как претерпев за них суровые истязания – всякого рода битье и муки... А школьник, не выучивший урока или нашаливший, был также грешником» [4, с. 68].

Вместе с тем, в «Школьном благочинии» упоминаются такие необходимые качества учителя, как кротость, смиренномудрие, добродетельность: если учитель «добродетельным путем ведется, к такому ученику без опасения приведется». Если же учитель не обладает этими качествами, то ему лучше «учительское имя оставить», так как он – спаситель своим ученикам, хранитель их чистоты, грех ученика «на небрежливом учителе Бог взыщет» [1, с. 292].

Анализ текста позволяет выделить те качества личности учителя, которые признаются автором наиболее важными. Среди духовно-нравственных качеств учителя в его собирательном образе кротость, смирение, непорочность, добродетель, активность в свершении благих дел, готовность отказаться от удовольствий мирских и плотских во имя Бога и духовного просветления, щедрость, требовательность, умение защитить ребенка. Требования же к профессиональным качествам практически не оговариваются, что позволяет сделать вывод о доминировании аффективно-личностного подхода в организации обучения, в котором ведущая роль отводилась учителю-наставнику, пастырю духовному.

Период XVI–XVII вв. стал временем вызревания России не только как особого политического образования, но и как цивилизации. Крушение Византии было воспринято идейным сознанием России как принятие на себя цивилизационной миссии отстаивания и утверждения православной цивилизации. Но эта миссия постоянно сочеталась с обращением как на Запад, так и на Восток (в том числе – на исламский), с взаимодействием с резко отличающимися между собой культурными общностями. Растущее воздействие со стороны западных стран и угроза территориальной изоляции и колониальной зависимости потребовали решительных мер по усилению государства на основе

заимствования западных достижений, интенсивного освоения новых культурных норм и ценностей, принципов организации власти. Результаты исторических и историко-педагогических исследований доказывают данное положение: в XVI–XVII вв. в системе русского образования постепенно накапливаются количественные и качественные изменения, детерминированные общими закономерностями политико-экономического и культурно-просветительного развития страны.

Потребность в светски образованных людях стала ощущаться в России уже к концу XVII в., когда в жизни страны начались значительные перемены: переход от эпохи позднего феодализма к абсолютизму определил потребности страны в области государственного и административного строительства, что привело к необходимости увеличения служащей бюрократии. В такой экономической и политической ситуации вопросы образовательной политики выходят на первый план. Так, согласно весьма оптимистичным оценкам исследователей, к концу XVII в. уровень грамотности в России был довольно высоким: 40% посадского населения, 15% крестьянства, 1% стрельцов и казаков, 65% землевладельцев и 96% купечества [9, с. 27].

В 1681 г. открывается первая правительственная греко-латинская школа при Московской типографии. Прежде чем открыть такую школу, указывает П. Ф. Каптерев, «наши предки признали необходимым подвергнуть обстоятельному обсуждению капитальный вопрос русского образования: нужно ли оставить старинный, излюбленный способ приобретения знаний – самообразование путем начетчества и (или) заменить его новым – широко поставленной и организованной школой» [4, с. 134].

В результате проведенной на государственном уровне широкой дискуссии вопрос решился в пользу серьезного школьного образования, а начетчество признавалось недостаточным. Учреждение в октябре 1687 г. Московской эллино-греческой академии – первого высшего учебного заведения в России (позднее она будет названа Славяно-греко-латинской) – было конституировано «Привилегией (Уставом) Академии» – важнейшим педагогическим документом конца XVII в., определяющим нормативные основания деятельности Академии и содержание образования в ней.

В «Привилегии» выражено понимание роли просвещения в укреплении государственной власти, намечена широкая программа обучения, включающая преподавание всех не запрещенных церковью наук, делается попытка сформулировать требования к учителю, которого составители «Привилегии» считают главным лицом в обучении и воспитании юношества [1, с. 249]. Забота об учителе сочетается с угрозами в его адрес, если он не будет воспитывать учащихся в строго православном духе и бороться против еретических, с точки зрения официальной церкви, учений. Кроме того, Академии было предписано

выявлять еретиков, если обвинение признают блюститель и учителя, то подвергать виновных сожжению. Этими мерами православная церковь надеялась оградить Россию от влияния Запада.

Именно в это время формируются «два непримиримых лагеря русской культуры, для компромисса между которыми в России XVII века условий не было» [3, с. 172]: представители одного ратовали за развитие старорусской образованности (старобрядчество), вторые отстаивали идею использования опыта западноевропейской школы в русских условиях (Сильвестр Медведев, Карион Истомин, Симеон Полоцкий).

Яркий и самобытный белорусский мыслитель, писатель и общественный деятель Симеон Полоцкий (1629–1680), получивший хорошее образование в нескольких академиях, принял монашество и преподавал в братской школе при Богоявленском монастыре. Педагогические взгляды С. Полоцкого формировались под влиянием учения Фомы Аквинского, средневекового католического теолога, основным принципом философии которого был принцип гармонизации веры и разума. Руководствуясь данным принципом, Ф. Аквинский писал об учительстве как форме служения людям, ибо, по его словам, «лучше передать другим полученное в созерцании, чем созерцать одному» [8, с. 248]. Об этом говорит и С. Полоцкий во втором предисловии к «Псалтыри рифмованной», утверждая, что долг человека просвещенного – делиться своими знаниями с другими, воспитывать в них мудрость; а тот, кто утаивает в себе мудрость, не делится ею с окружающими, подобен человеку, закапывающему в землю чистое золото.

После переезда в Москву в 1667 г. он назначается воспитателем и учителем царских детей. Симеон Полоцкий много размышляет о философских, педагогических, эстетических аспектах воспитания, акцентируя свое внимание на учителе, средствах его воздействия на ребенка. В трактате «О невежественных старых учителях и священниках» С. Полоцкий называет недобросовестных учителей «мучителями»: «...многие невежды, не бывшие никогда и нигде учениками, смеют называться учителями, по правде это не учителя, но мучители. Оттого умножилась в людях злоба, преуспело лукавство, волхование, разбой, воровство, убийство, пьянство и нелепые игрища, грабежи, хищения и тому подобное, наконец, и восстание против власти. Виною всего этого преимущественно неуменье и нерадение духовных отцов: не учат и не наставляют детей своих духовных» [1, с. 338].

Обращаясь к учителю, Симеон Полоцкий указывал, что если учитель учит одному, а сам поступает по-другому, то успеха не достигнет. Учителю надлежит хорошо знать то, чему учит, уметь слово свое украсить правдой, действием, быть справедливым и уметь побуждать «ко творению делес»: «Иже желает прав учитель быти, чему же учит, достоин творити». Определяя духов-

ные требования к учителю, С. Полоцкий отмечает, что такой учитель «спасая человека, сам Богом спасется» [1, с. 335].

Основную роль, по его мнению, в формировании взглядов и привычек ребенка играют воспитание и среда, родители и учителя. Учитель при правильном воспитании может сделать из ребенка, как из воска, что угодно, поскольку «сердца юных легко принимают разные характеры вследствие мягкости сердца», так же «как воск принимает на себя оттиски разных печатей из-за своей мягкости» [1, с. 338]. С точки зрения С. Полоцкого, истинный учитель должен «три вещи» иметь: «первое – искусно наставлять, – (в противном случае) он не учит, а людей прельщает; второе – должен слово свое украсить правдою, действием, чтобы приятным (принятым) быть; третье – следует преклонять сердце к творению дел и к ним же других увещевать...» [1, с. 369].

Таким образом, С. Полоцкий одним из первых отечественных просветителей сформулировал требования к человеку, занимающемуся профессиональной педагогической деятельностью. В философско-педагогических воззрениях С. Полоцкого идеи средневековой теологии органично соединялись с культурно-образовательными традициями славянских народов. В них учитель предстает как духовная личность, стремящаяся к утверждению идеалов добра и красоты, проповедующая терпение и стремление к истине, взывающая к любви и милосердию.

На рубеже XVII–XVIII вв. в Русском государстве победила ориентация на западноевропейскую образованность – традиционный взгляд на образование как самостоятельное изучение в монастырях и у частных учителей богословской, научной и художественной литературы в целях духовно-нравственного совершенствования уже не удовлетворяли ни государство, ни церковь, ни образованную элиту. Но своеобразная интерпретация европейских религиозно-философских и педагогических идей, связанная с национально-культурной спецификой российского развития, не могли не сказаться на этико-педагогических взглядах русских просветителей.

Отсутствие организованной школьной системы компенсировалось созданием разнообразных форм обучения, среди которых доминирующими были индивидуальная и индивидуально-групповая. Реализация социально-педагогических функций в той или иной степени была свойственна всему взрослому населению страны. Однако в социальной, культурной и индивидуальной составляющих реализация этих функций имела свои особенности.

На социальном уровне – в массовой педагогической практике – учительство, выполняя функцию репродукции социального опыта сословия или профессиональной группы, было представлено образованным священником или монахом; любым образованным мирянином, занимающимся обучением на уровне «грамотного ведения хозяйства»; мастером грамоты (профессиональ-

ным ремесленником-педагогом); ремесленниками, обучавшими основам профессионального мастерства; домашними воспитателями; приглашенными иностранцами.

На социокультурном уровне ценностным основанием формируемого в этот период идеала педагога была христианско-церковная мораль, православие как основа идеологии, определяющей процесс национальной самоидентификации. Образовательным идеалом выступал философ-богослов; ритор, способный убеждать и доказывать; человек большого жизненного опыта, житейской мудрости, наставник, являющийся нравственным примером для подражания. Важнейшим источником повышения профессионального мастерства являлось начетчество, результатом которого было не только искусство понимания и толкования церковно-богослужебных книг, религиозно-философских трактатов, поучений нравственно-религиозного содержания, но и активная практическая просветительская деятельность.

На индивидуальном уровне миссия учителя, наставника – персонифицированная духовно-православная – рассматривалась как специфическая деятельность, способствующая устройству внутреннего мира человека по образу и подобию Божьему, как выполнение некоей культурной функции, связанной с развитием нравственности и духовности личности, таких качеств, как благочестивость, доброта, смирение, терпеливость, честность, сострадание, аскетизм.

Петровские преобразования кардинально изменяют социокультурную ситуацию развития страны, что отражается на деятельности учительства. Важнейшим субъектом историко-педагогического процесса становится государство, формирующее новую политико-образовательную модель – образовать и воспитать верноподданную личность, готовую служить монарху, сознательно принимать и активно защищать действующую политическую систему. Объективная потребность в теоретически подготовленных, компетентных государственных служащих определяет расхождение государственного и общественного идеалов педагога. В этих культурно-педагогических условиях вопрос о миссии как духовной ипостаси учителя приобретает характер философско-педагогической проблемы, которая лишь опосредованно находит отражение в социальной и образовательной практике складывающейся Российской империи.

### **Литература**

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Жизнеописания достопамятных людей земли Русской, X–XX вв.: Сборник / Сост. С. С. Бычков. – М.: Московский рабочий, 1992. – 333 с.

3. История педагогики. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до сер. XVII в.: Учеб. пособие для педагогических университетов / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр. и доп. – СПб., 1915. – 746 с.
5. Клибанов А. И. К характеристике мировоззрения Андрея Рублева / Андрей Рублев и его эпоха. – М., 1971. – 328 с.
6. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: В 3 т. – М.: Издательская группа «Прогресс – культура», 1994. – Т. 2. Ч. 1. – 416 с.
7. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – СПб.: Алетейя, 2000. – 496 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
9. Очерки русской культуры XVII века: Сб. / Гл. ред. А. В. Арциховский. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 342 с.
10. Подорожная Л. Первый закон Российского государства об образовании / Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: Народное образование, 2001. – 398 с.
11. Пчела // Памятники литературы Древней Руси. XIII в. – М., 1981. – 587 с.
12. Рябова Л. В. Феномен учителя жизни: Философско-культурологический анализ. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д., 1996. – 36 с.
13. Смирнов В. И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – нач. XX в.). – М.: Логос, 2002. – 478 с.
14. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974.
15. Шевелев А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики. – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.

# НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

А. Г. Кислов

## УНИВЕРСИТЕТ ЭПОХИ ПОСТАКАДЕМИЗМА: «ЗАКАТ»?

В статье рассмотрены тенденции развития университетского образования с учетом его академических традиций и новых экономических реалий.

В вузовском сообществе России продолжает расти тревога за перспективы отечественного высшего образования, которое все больше отходит от ориентиров, задаваемых образом классического университета, в качестве идеи, образца, пра-образа которого выступает «Храм Науки» – оазис академической жизни во имя Истины и трансляции ее будущим поколениям: «В миссии университета самое главное – его интеллектуальная автономность и общественная устремленность» [14]. При этом академизм – существеннейшее, интегральное свойство университетской жизни, всей сферы высшего образования, как оно единодушно понималось еще совсем недавно. Даже следование пресловутому принципу партийности в недавнем прошлом позволяло академической общественности (при известных компромиссах) служить не быстро преходящим «Указаниям», но Истине. Перестройка, деидеологизация, либерализация породили много светлых, слишком светлых – ослепляющих – надежд, несбыточность которых стала не сразу очевидна. Ситуация, в которой существует высшая школа сегодня, оценки феномена университета в последнее время сильно меняются, вызывают дискуссии. Обратимся к важнейшим академическим чертам университета и попытаемся оценить его перспективы в целом и в отношении каждой из них.

Отмечаемые ниже черты академизма определены не в строгом соответствии с логической дихотомией, а по принципу смысловой нюансировки, смыслового прибавления. Значение термина «академизм» восходит ко вполне конкретному историческому явлению – Академии, как именовалась гимназия древнегреческого философа Платона (428–346 гг. до рождения Христа) по названию местечка недалеко от Афин, где он преподавал свое учение. Название это дано было местечку либо в связи с именем рощи в честь героя Академа, либо по принадлежности его некоему Академу. Академиками стали называть сначала учеников Платона, а потом и всех его последователей. Поэтому по первому своему

значению слово «академический» является синонимом *платонизма*. Дальнейшие смысловые прибавления к слову не отменили эту исходную его связь с учением великого идеалиста. Так, роль и авторитет философии Платона добавили к смыслу слова «академический» значение «возвышенный», «высший», «истинный», «образцовый», «авторитетный», «идеальный».

Чаще всего это слово стали прибавлять к учебным заведениям, ориентирующимся на традиции гимназии Платона, на традиции его учеников. Среди них можно, таким образом, еще раз отметить авторитет сначала Платона, а потом и других мэтров – ученых-учителей, слово которых служило решающим аргументом в пользу истинности той или иной точки зрения. Известна в этой связи фраза одного из бывших академиков, отошедшего от некоторых положений Платона, а именно Аристотеля, сказавшего: «Платон мне друг, но истина дороже!». Вошедши в академическую традицию как второй (а иногда и первый) авторитет, Аристотель привнес тем самым в нее *право на возражение – даже авторитету – во имя истины, и обязательно – аргументированное*. Теории аргументации Аристотель посвятил, кстати, немало своих размышлений.

Аргументация, тем более противопоставляемая авторитету, может появиться лишь у добросовестного самостоятельного исследователя, так что *принцип исследовательской свободы* становится неотъемлемым от академических традиций. Свобода же исследований и аргументированной публикации их результатов находит необходимое продолжение в *свободном характере преподавания* со стороны учителя (потом – профессора), которое нужно понимать не столько как свободу для обучающихся (особенно в посещении занятий), сколько как *отсутствие бюрократической опеки* преподавателей со стороны блюдущих букву нормативов инспекторов и администраторов. Мера *свободы учения* должна напрямую зависеть от успехов учеников. Успехи же возможно предъявлять строгому суду академической общественности только системой гарантий их публикации. Так что уже упоминавшаяся публичность (выступления устные и письменные, защиты, диспуты, конференции и т. д.) является тем более важным, обязательным признаком академичности.

Итак, академическим можно назвать образование, опирающееся на авторитет ученых-учителей, допускающих и даже поощряющих самостоятельную познавательную активность обучающихся, имеющих гарантированную возможность широкой и регулярной публикации своих достижений, сообщений и даже сомнений, предъявляемых не голословно, а в сопровождении принимаемой академическим сообществом аргументации.

Наличие академического сообщества – весьма важный фактор, обеспечивающий существование, трансляцию, воспроизводство академических традиций. В Средние века произошла институционализация этих сообществ

в университеты, которые и теперь рассматриваются как важнейшие субъекты академической жизни. Подлинный же субъект всегда автономен, поэтому вместе с университетами возникли тема их автономии как условия обеспечения непрерывности академических традиций, автономии, ставшей традиционным идеалом университета, и тема академической свободы членов университетского сообщества, прежде всего, профессоров. С академической свободой и сегодня связаны надежды на будущее университета: «Именно усилиями такого рода сообществ... удастся преодолеть тот рабский непрофессионализм, который господствует практически во всех сферах подконтрольной государству жизни» [15].

Проблематика академической свободы давно нуждалась в систематическом научном освещении российскому читателю, не обремененному проблемой «идеального» вуза. Даже получив в 1996 г. выражение (перекочевав из международных документов) в ст. 3 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (а в некоторых своих аспектах еще в Законе РФ «Об образовании» 1992 г.), академическая свобода «не зазвучала»: о ней мало пишут и практически не вспоминают в условиях реальной вузовской жизни. Не вспоминают даже (и особенно!) юристы, а это уже симптоматично.

Наконец, в свет вышла монография, в которой представлена развернутая ретроспектива возникновения и вариантов реализации этого фундаментального принципа существования университетов, дан анализ его концептуальных обоснований рядом виднейших мыслителей, охарактеризованы общее и особенное в его нормативно-правовом закреплении в различных странах мира, в том числе в современной России [2]. Интерес автора монографии сосредоточен главным образом на дальнейших перспективах оформления и юридического закрепления принципа академической свободы, а короткие, большей частью горькие замечания о его реализации в сегодняшних российских вузах оставляют значительное пространство для продолжения разговора.

Немаловажным вопросом в осмыслении прошлого и будущего университетов, высшей школы является ее финансово-экономическая база. Сама университетская автономия возникла в своеобразном зазоре, образовавшемся в результате перманентного и неравновесного столкновения трех основных политических сил Средневековья: крепнущих королевств (ставших затем национальными государствами), католической церкви (обремененной нерешаемым вопросом о том, чего в ее природе больше – небесного или земного, но зато обеспечившей транснациональный характер европейской науки) и городов (определивших, в конце концов, новоевропейский тип цивилизации). Финансовым источником университетской автономии стали, прежде всего, пожертвования, дары, привилегии, предоставляемые в разные времена и в разной степени все-

ми тремя главными политическими (и экономическими) силами, к которым присоединялись меценаты и только иногда сами студенты. Так, решающим условием университетской автономии была непосредственная *необремененность каждодневными поисками источников существования*.

Власть в университетах принадлежала не хозяйственникам, а выдвиженцам академического сообщества, прежде всего – ученым-мэтрам (по крайней мере, такова была доминирующая тенденция). И именно университетская автономия делала возможными различные академические свободы. С большими или меньшими искажениями в разные периоды своей истории принципы университетской автономии и академической свободы воплотились и в российских университетах, пока ими по-своему не распорядились пришедшие к власти большевики. Но и сегодня многие полагают, что идеальный и потому «автономный университет находится – по принципу – *за пределами* государства (именно это должно быть четко и однозначно закреплено в статусе Нового Университета), т. е. вне органов государственной власти и управления, поэтому он не нуждается ни в чьей оценке: ни в государственной, ни в общественной. Он сам предназначен для порождения и перепроектирования и государства, и общественных систем. И последние не смеют ему отказывать в проведении этой деятельности» [12].

Вот еще одно подобное мнение: «Фундаментальное знание, академические исследования, бескорыстный научный поиск – все это в конечном счете формирует культурную идентичность университета как общественного института, приоритетно *не ориентированного* на производство пользы ни в каком ее виде.

Знание, производимое и репродуцируемое современным университетом, не может стать подвластным государству, гражданскому обществу или капиталу. «Упражнения разума», практикуемые в его стенах, как справедливо утверждал Жак Деррида, не признают никакого другого авторитета, кроме принципа разумного основания [3, с. 186]. В этом смысле исконная ответственность университета – в сохранении и развитии *чистого академизма*. В том, чтобы не дать возможность прикладному разуму найти пути подчинения себе «чистого» знания, экспроприировать его и реинвестировать по разным университетским программам [3, с. 194]. И если это так, то упаковывание универсального знания средствами современного (при этом всегда национального!) языка – его главная и исконная цель.

Все остальные виды корпоративной ответственности университета – его добрая воля и желание. Университет вправе более или менее активно инсталлироваться в местную жизнь города, вправе выполнять другие виды «общественно значимой» работы, вправе частично коммерциализироваться, но все это... факультативно и не может выступать критериями его общественной оценки. Университет противостоит нелегитимной власти и компромиссам

в политике выполнением своей исконной миссии – *легитимным знанием и бескомпромиссностью интеллектуальной позиции*» [14].

Таков должен быть идеальный (соответствующий в гегелевском смысле своему понятию, идее – по Платону) классический университет. Кому должен (если не «государству, гражданскому обществу или капиталу»), мы обсуждать не намерены, а о несовпадении идеального с реальным позволим себе напомнить: таких университетов никогда реально не было! В. А. Проскурин потому и грезит не о реставрации классического университета, а о Новом Университете. Даже созданный В. Гумбольдтом «идеальный» Берлинский университет не был идеальным. Воображаемую версию такого университета можно видеть в Касталии из «Игры в бисер» Г. Гессе, который своим романом убедительно показал безнадежный разрыв идеального и реального.

Между тем современный университет стал сильно отличаться от своих исторических предшественников, и тем более от того, чем они стремились быть, от идеала, на который они ориентировались. Современный университет стал приближаться к совсем иному пра-образу, а именно, позволительно будет сказать, к конторе, занимающейся сравнительно честными способами, как научил Остап Бендер наиболее предприимчивых представителей бывшей советской интеллигенции, отъема денег у студентов (их родителей, благотворителей и т. д.). Или, как более деликатно выражается Н. Е. Покровский, «сегодня мы повсеместно наблюдаем процесс превращения университета из храма науки в *market place*, торговую площадку, в экономическую «корпорацию по продаже знаний» [10, 11]. Сегодня вузы, точнее, их руководство, самозабвенно заняты финансовым выживанием, а профессура (преподавательский корпус) выступает главным инструментом в этом, будем откровенны, не самом академическом деле, в связи с чем в профессорско-преподавательской, особенно ветеранской, среде растет популярность версии «руинизации классического университета» [16]. Так, в условиях конкуренции, низкой платежеспособности населения, как следствие – невозможности установления высокой цены на образование современному отечественному вузу важно заполучить больше студентов, а значит, и преподавателей, которым при высокой учебной нагрузке уже практически некогда заниматься научными изысканиями (дай бог сил на требуемую имитацию!), а многие нынешние вузовские преподаватели эти изыскания и на зуб не пробовали.

«В Болгарии ситуация складывалась сходным образом: внезапное увеличение... числа студентов при постоянном и стареющем составе преподавателей; снижение государственных субсидий, выделяемых на образование и особенно на исследования, в результате – ненужное коммерциализированное разрастание университетов в многочисленные провинциальные филиалы. При организации последних не были учтены ни возможности истощенной матери-

альной базы (нищие библиотеки, бедные лаборатории и пр.), ни кризисная демографическая ситуация. Еще более болезненным было отсутствие стратегического университетского менеджмента, который мог бы осуществлять разумное планирование и информационную политику, еще более угнетающим – непрозрачность финансовых операций, проводимых ректорами и финансовыми отделами, а также отсутствие потенциала приспособляемости к динамично меняющимся требованиям рынка. На фоне данного институционального кризиса внутриакадемические проблемы: утечка мозгов, провинциализация и неравномерный прием по определенным специальностям (согласно статистическим данным 1997 г., уже тогда училось 60 тыс. экономистов и 16 тыс. юристов!) – выглядели незначительными и оставались на заднем плане. Наиболее тяжким следствием всего вышеупомянутого единодушно признавалось снижение качества образования и демотивация студентов по отношению к учебному процессу...

Экспертные рецепты здесь, как правило, сводились к двум основным положениям – предлагалась или новая государственная централизация, ограничительная государственная политика и административный контроль, или гибкие модели, базирующиеся на гражданском обществе, диверсификации, конкуренции и рынке. Очевидно, что нормальная демократическая реакция выступила бы в защиту второго воззрения.

Однако... и в одном, и в другом случае речь шла об опыте контролирования болгарского университета извне... Все принимали как очевидное, что болгарские университеты должны быть направляемы и управляемы с точки зрения экономического, государственно-политического или общественного интереса. На этом фоне гумбольдтовская идея о том, что университеты должны оставаться автономными ради свободы истины, единства наук, взаимосвязанности исследования и преподавания, образования и просвещения, даже будучи произнесенной кем-либо, прозвучала бы для лиц, вовлеченных в дискуссию, как нелепица. Подобно восточноевропейским, болгарские попытки разрешения кризиса и публичная риторика дискуссий оказались странным образом нечувствительными к тому, что Ф. Шлейермахер полагал как норму автономии...

Почему же восточноевропейская публичность, при всей своей неоконсервативной реставрационности по отношению к ценностям западной демократии, оказалась одинаково нечувствительной... к традиционным основаниям университета?..

Если попытаться сравнить болгарскую ситуацию не горизонтально – с восточноевропейской, а вертикально – с собственной историей болгарского университета, то можно было бы отважиться на следующее утверждение.

Возможно, что причина... довольно проста – не может быть реставрировано то, чего никогда не было» [7].

Но и в Западной Европе существовал скорее идеал, чем реальность, правда, идеал общепринятый, бесспорный – до недавнего времени. Так что говорить приходится не столько о реставрации классического университета, сколько о реставрации *идеи* классического, академического университета.

Реальные же современные вузы, в том числе университеты, окончательно перестали быть социальными институтами, занятыми по преимуществу академической деятельностью. Закономерно, что в современных российских вузах доминирующее положение все чаще получают хозяйственники, менеджеры, близко знакомые с реалиями рыночной прохиндиады. «Проблема финансирования и построения бюджета становится главным рычагом управления всей структурой университетов, что ведет к выдвиганию на передний план управляющего персонала, как следствие – ослаблению роли ученого совета. Ректор приобретает статус топ-менеджера производственной корпорации, в то время как студенты все чаще оказываются в роли ее постоянных «клиентов» [13]. «В государственных или даже частных учреждениях высшего образования социальные позиции менеджмента настолько укрепились, что теперь именно от их мифотворчества и символического конструирования внутренних идентичностей зависит внешняя траектория университета – и как компонента внешней среды постсовременного города, и как части единого мирового рынка образовательных услуг.

При этом университетский менеджмент все в большей степени опирается на сообщество «школяров», от жизненных траекторий которых зависит репутация их *alma mater*, спонсорские пожертвования выпускников и многое другое, на базе чего формируются долгосрочный символический капитал постсовременного университета и его мифотворчество. Ближние выгоды порой мешают ему перспективно развиваться. Отсюда следует, что, говоря об университетской корпорации, мы все в большей степени имеем в виду *долгосрочный двухсторонний союз менеджмента и школяров* – нынешних и прошлых.

Все меньше в этом союзе места для университетских академиков. Академический корпус постсовременного университета неустойчив, преподаватели сегодня в гораздо большей степени, чем даже вчера, перемещаются в межуниверситетском пространстве, связывают свои профессиональные судьбы с множеством институций, фирм и компаний, совмещают преподавательскую работу в разных университетах и, тем самым, оказываются менее привязанными к стенам какого-то одного учреждения. Они далеко не всегда разделяют всю полноту ответственности за символическую репутацию и даже культурно-политическую идентичность своего университета. В том нет их вины, такими делает их время, гибкая морфология и социальная мобильность «академиков». Они, скорее, готовы брать на себя ответственность за Университет с большой буквы, то есть за некий воображаемый глобальный университет, за собира-

тельность его имиджа и его макроинституциональное будущее. Их помыслы – в «обществе знаний», как принято сегодня именовать наше информационное общество, а не в поддержании локальных и региональных традиций старых и новых университетов... эстафета университетской ответственности переходит преимущественно к союзу менеджмента и школяров» [14]. Потому «дух менеджизма пронизывает все звенья высшего образования. С одной стороны, это приводит к большим потерям в областях знания, не имеющего прямой рыночной оборачиваемости. А с другой – академические круги университетов, как кажется, воспринимают новое положение дел как данность, которую нельзя изменить, но в которой можно попытаться найти свою интеллектуальную нишу» [10]. Заметим, что упомянутым «академическим кругам университетов» не откажешь в трезвости ума: реалии оказываются значимее грез об идеальном университете.

Академической деятельностью в современном вузе, действительно, заняты в лучшем случае отдельные (все более «отдельные», редкие) его подразделения – по инерции и в силу присутствия в них преподавателей-ученых. И большей частью к науке имеют отношение именно отдельные и немногие вузовские работники, институциональная принадлежность к конкретному вузу которых совершенно безразлична, прежде всего, содержанию их научной деятельности. Благо, современные средства коммуникации позволяют им состоять в общении с коллегами по всему миру – вот и искомая «ниша» [4, 5, 8]: «В условиях единого и глобального информационного пространства роль “хранителя” знаний как будто бы выходит за пределы стен любого конкретного университета, располагаясь, скорее, в виртуальном пространстве, в том числе и в поле интернет-коммуникаций (*e-Ducation*)» [14].

Получается, что сегодня мы имеем дело с деинституционализацией академической жизни. В вузах она стала явной (мы не имеем в виду бюрократическую отчетность «по науке»), в научно-исследовательских учреждениях – не столь явной, хотя и там начальству интересны результаты, имеющие отношение только к госбюджетной или хоздоговорной («высочайше» утвержденной) теме. Состояние дел с академической жизнью уже сильно заботит даже российское государство, которое ищет способы дифференцировать вузы (по сути, на настоящие и бог весть какие) и реформировать РАН и иные академии и входящие в них учреждения, поддержать трудящихся, имеющих ученые степени, материально и т. д. Правда, с вузами дело осложняется тем, что, кроме научной эффективности, вузы должны демонстрировать *высокое качество образования*. Оно тоже входит в понятие академической жизни, сильно зависит от научно-исследовательской составляющей, но все же с ней не совпадает.

Качество образования – это загадка, у которой слишком много отгадок, чтобы поверить хотя бы одной. Похоже, государство скоро решится-таки вый-

ти из замкнутого круга, заданного одновременными ориентациями на качество профессионального образования как производное и от профессиональной функциональности выпускника, и от запросов абитуриента, приносящего деньги в систему образования. «Приведем только один пример возможной альтернативы. Логике функций и логике запросов противостоит логика шансов. Качественным в ней признается то образование, которое повышает жизненные шансы выпускников, способствует их социальной мобильности. Таким образом, материалом для исследования становятся не экспертные оценки специалистов и не мнения самих участников образовательного процесса, а жизненные траектории, проходящие через каналы получения образования и обретающие в них свое направление. То, как образование влияет на судьбу выпускника, – основной критерий его качества» [1]. Заметим, у этого критерия нет прямой зависимости от степени академичности образования. Как вспоминал Х. Ортега-и-Гассет об ориентированных на гумбольдтианскую академическую свободу немецких университетов: «Так случилось со мной во время учебной стажировки в Германии: я жил бок о бок со многими самыми значительными людьми науки той эпохи, однако не встретил ни одного хорошего учителя. И мне будут говорить, что немецкий университет как учреждение является образцом?!» [9].

«Нередко оказывается, что профессиональный успех выпускников – как бы он ни определялся – не зависит напрямую от того, насколько доброкачественным было преподавание (иногда можно говорить даже об обратной зависимости)... Следует упомянуть и о том, что непосредственной причиной карьерного и профессионального успеха часто являются личные связи... масштабы явления как назло превышают все мыслимые лимиты «исключений»... По-видимому, есть только одна институциональная форма университета, логика которой гармонично вмещает эти «неудобные факты». Это корпоративный университет. Ведь личные связи – это один из видов функциональных взаимозависимостей, лежащих в его основе» [6].

И более того, положи руку на сердце: *«университет не обучает профессии... даже в условиях образовательного госплана вести «грамотную» и корректную кадровую политику для постсовременного общества практически никому не удалось. Циркуляция профессиональных кадров, разумеется, в принципе невозможна без образовательного фактора, но и переоценивать его роль также не следует. Университетское образование – лишь информационный старт в жизни потенциально возможного профессионала, освоение же навыков профессии, проникновение ее «духом» и корпоративной этикой происходит всегда за пределами университетских стен... Но! Научить профессии уже не может ни одна корпорация в отдельности. Ибо профессия – это, скорее, уже не результат образовательных технологий (в красивой и удобной для рыночно-*

го потребления упаковке), а длительный – и, может быть, бесконечный – информационно-интеллектуальный процесс. Кроме того, профессия, основываясь на фундаментальности знания, ценностях и правилах цеховой культуры, становится сегодня одновременно и «делом», а точнее – предпринимательством в достаточно широком смысле слова. Профессиональные услуги в «сервильном», постиндустриальном обществе предлагаются на высококонкурентном рынке и «протапливаются» по всем законам современного маркетинга и бизнеса. И на сегодняшнем рынке профессиональных услуг эта «оборотная» сторона профессии становится не менее (если не более) востребованной, чем глубокая информационная и академическая фундированность профессионала.

Кроме того, рыночный спрос на профессии и профессиональные услуги меняется с громадным ускорением, и, естественно, ни одному университету не угнаться за сменой этой конъюнктуры... Университет и в прошлом своем никогда не стремился к обучению профессии. Он лишь ловко играл с этим корпоративным имиджем, систематически пользуясь им как весьма эффективным социальным ресурсом, особенно в тех случаях, когда вступал в торг с государством. На самом же деле современный университет на протяжении последних двух столетий предлагал человеку совершенно иное.

*Университет обучает человека частному использованию своего автономного разума», что возможно только в условиях академической свободы* [14]. Но стремление к реализации традиционного университетского принципа академической свободы в вузах сегодня упирается уже в непреодолимое препятствие: исчезает институционализированный ее носитель, субъект, каким был пусть относительно, но автономный университет как феномен средневековой и новоевропейской культуры. Университеты стали или становятся чем-то иным: «Университеты, сохранив сегодня внешне классические формы институциональной идентичности, по сути, утратили в постсовременном мире свою прошлую субъектность. Кто сегодня выступает полноценным носителем университетского духа? Однозначного ответа нет! И, наверное, не может быть» [14]. Стихийным же, внеинституциональным носителем академических традиций и занятий остается неорганизованный чудак-энтузиаст, который будет заниматься своей наукой и без высочайше дарованной ему академической свободы или найдет себе применение за рубежом или путем «внутренней эмиграции».

Но быстро, со всей административной прытью навести в современных вузах «порядок», оставив только способные воспользоваться академической свободой, то как быть с массовым спросом на высшее образование? Куда направить энергию молодых людей, тешащих себя надеждой реализовать в жизни с помощью высшего образования? И как отказаться от денег, которые эти обнадеженные приносят, в том числе и государству, и особенно тем, кто его персо-

нифицирует? Конечно, никак! Значит, оставим право на фактически всеобщее высшее образование. Значит, будем до одури бороться за его качество. Значит, будем имитировать науку и подторговывать «прикладухой». Значит, современная академическая свобода есть свобода от академичности у вузов + академичность без свободы у вузовских ученых, пока они не перевелись.

Таковы перспективы, а точнее, уже реалии высшей школы в условиях рынка, в обществе, не желающем жертвовать на ее автономное существование. Поэтому «пиар и паблисити заменили в публичном пространстве университетские квалификации и титулы, формировавшие ранее авторитетность знания и его носителей. Университеты, привыкшие, может быть, в прошлом соревноваться друг с другом за престиж и репутацию, но абсолютно не располагающие опытом конкуренции с другими институциями и организациями, вынуждены действовать по «новым» правилам игры, проталкивая собственные интересы на рынке, и в результате – адаптироваться к реальности, сформированной не ими, а их общественными конкурентами» [14].

Но с точки зрения сторонников идеального университета, вопреки всему, он «должен быть автономным и открытым в своем устройстве... Это, в свою очередь, означает, что свободными должны быть сами строители... университета; свободными, прежде всего, в организации и содержательном наполнении своего труда, который только в таком случае становится осмысленным... Университет – это определенное пространство свободы, и одна из его центральных задач – трансляция опыта свободы самореализации, выбора профессии, отстаивания профессионализма. Если такая свобода поставлена под вопрос, то под вопрос ставится само существование университета; если же такая ценность вообще не принимается университетом во внимание – университет вряд ли достоин звания университета» [15]. Получается, в современном обществе, не желающем оплатить автономию (свободу) университета, последний неизбежно деградирует, и именно через его деакадемизацию.

Но не будем торопиться с приговором.

*(Окончание следует)*

### Литература

1. Вахштайн В., Куракин Дм. Чему равно качество? Индустрия аргументов // Платное образование. – 2005. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/text05/nomer5kachvo.shtml>.
2. Волосникова Л. М. Академическая свобода: генезис, юстификация, конституционализация. – М., 2006.
3. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. – 2003. – № 6 (15). – С. 186.

4. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург, 2004.
5. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. – Новосибирск, 2002.
6. Куракин Дм., Филиппов А. Возможность корпорации: к социологическому описанию университета // Неприкосновенный запас. – 2006. – № 4–5 (48–49). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku23-pr.html>.
7. Кьосев А. Университет между фактами и нормами // Отечественные записки. – 2002. – № 2 (3). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=172>.
8. Мыслящая Россия: Картография современных интеллектуальных направлений. – М., 2006.
9. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. – 2002. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2002/2/hos.html>.
10. Покровский Н. Е. Корпоративный университет: утопия, антиутопия или реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.futurisrael.org/RuJ/NewEd.htm>;
11. Покровский Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 148–154.
12. Проскурин В. А. Заметки к автономизации университета // ПРОЕКТ FUTURE ISRAEL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.futurisrael.org/ProskAutUniver.htm>.
13. Разинов Ю. А. Идея университета и топос мысли... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ssu.samara.ru/~vestnik/gum/2006/web51/rcn/2006510601.pdf>
14. Согомонов А. Корпоративная ответственность постсовременного университета // Неприкосновенный запас. – 2006. – № 4–5 (48–49). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku23-pr.html>.
15. Шпарага О. Политическая топография Беларуси: солидарность, сообщества, университет // Топос. – 2005. – № 1 (10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ehu-international.org/topos/zine/2005/1/shparaga.htm>.
16. Bill Readings The University in Ruins. Cambridge, MA: Harvard U. P., 1998.

# ДИСКУССИИ

М. М. Семаго

## К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УЗЛОВЫХ МОМЕНТАХ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается возможность использования основных понятий синергетической парадигмы (параметры порядка, принцип подчинения, точки бифуркации, аттрактор и др.) применительно к психическому развитию и системогенезу психики ребенка. Определяются моменты синхронизации динамики структурогенеза трех основных линий развития, моменты перехода иерархически организованных структур регуляции, пространственно-временных репрезентаций и аффективной организации поведения и сознания на новые системно реагирующие уровни. Постулируются представления о нормативных моделях развития и вариантах (типах) отклоняющегося развития как десинхрозав системогенеза в узловых моментах. Анализируется возможность использования модели конуса и логарифмической спирали как аттрактора психического развития.

Радикальные сдвиги в представлениях о мире и процедурах его исследования в настоящее время сопровождаются и формированием новых философских оснований науки в целом. Идея исторической изменчивости научного знания, относительной истинности онтологических принципов современной науки соединяется с новыми представлениями об активности субъекта, движущих силах и механизмах его развития.

На передний план все более выдвигаются междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности. Возникает сращивание в едином методологическом «метаподходе» деятельности теоретических и экспериментальных исследований в различных областях науки. Все чаще изменения «картин реальности», формирующиеся в различных науках, протекают не столько под влиянием внутридисциплинарных факторов, сколько путем «парадигмальной прививки» идей, транслируемых из других наук [14].

Несмотря на то что идеи *синергетики*, вызвавшие переворот в системе наших представлений о природе, возникали и разрабатывались в первую очередь в физике, именно эта, по сути, современная философия науки, на наш взгляд, способна перестроить идеалы и нормы исследовательской деятельности и в психологических науках.

Распространение концептуального аппарата синергетики на психическое развитие ребенка должно дать возможность более эффективно предсказывать различные изменения психических состояний анализируемой системы – построить сценарии возможных линий развития, определить критерии

переходов развития *психического* к новым системно реагирующим уровням взаимодействия с окружающим, определить характер фазовых переходов и аттракторов, то есть релевантно использовать тезаурус и методологию этой современной «метанауки».

Использование подобной системологической (синергетической) парадигмы неукоснительно влечет за собой не просто наукообразное манипулирование синергетическими понятиями и терминами, но построение соответствующей релевантной модели, в которой нашли бы свое отражение и объективно регистрируемую феноменологию и стоящие за ней механизмы психического развития.

Здесь мы должны полностью согласиться с рассуждениями Н. А. Алексева и С. З. Гончарова в откликах на статью, открывающую дискуссию «Синергетика в образовании» [2]. Материалы данной статьи являются продолжением начатой дискуссии и нашим взглядом на возможность и актуальность использования синергетической методологии, в частности, в психологии развития.

Релевантность использования синергетической модели при анализе психического развития ребенка в связи с отсутствием какого-либо набора критериев установления подобия модели и моделируемого должна оцениваться исключительно из практических соображений. Единственной мерой ее пригодности и адекватности является возможность делать правильные предсказания поведения моделируемой системы. Следовательно, адекватной следует признать лишь ту модель, которая, будучи основанной на одном ряде явлений, наблюдений и экспериментов, позволяет сделать предсказания, правильность которых можно проверить путем новых наблюдений и экспериментов. То есть ценность модели определяется ее *предсказательной силой* [3]. Следует привести также мнение В. С. Тюхтина о том, что наибольшей предсказательной и объяснительной силой обладает то знание, в котором раскрывается структура (цит. по [12]). При этом нам кажется важным проанализировать и характер структурогенеза психики как одного из компонентов соответствующего знания.

Не будем останавливаться на вполне методологически оправданных и адекватных, но на практике действительно мало что объясняющих представлениях о психическом развитии как открытой, нелинейной, самоорганизующейся и диссипативной системе. Позволим себе определить наиболее значимые параметры онтогенеза, его основные характеристики, с точки зрения синергетики являющиеся (в соответствии с принципом подчинения) *параметрами порядка*. Последние определяют характер и особенности развития всех психических процессов и функций. Основным критерием при выборе подобных параметров, на наш взгляд, должен стать «векторный» характер этих параметров в соответствии с представлениями Л. М. Веккера о «сквозном

характере» психических процессов, его концепции единой теории психических процессов [1].

В соответствии с этим и классическими представлениями психологии к таким детерминантам (факторам) психического развития нами были отнесены: регуляторный параметр (**R**), определяющий формирование произвольной регуляции психической активности ребенка; пространственный параметр (**P**) – соответственно, развитие когний и лежащих в их основе пространственно-временных репрезентаций; аффективный параметр (**A**) как основа формирования базовой системы аффективной регуляции [5].

Показателями влияния этих параметров (что может быть оценено в процессе диагностики и анализа особенностей психического развития) являются базовые «операционально-технологические» структуры и механизмы психического развития, которые были определены нами как «*базовые составляющие развития*». Эти взаимосвязанные многоуровневые структуры, их представленность непосредственно в наблюдаемых феноменах психического развития легли в основу **трехкомпонентной модели психического развития** [7, 8].

В свою очередь, структурогенез иерархически организованных систем произвольной регуляции, пространственно-временных представлений и базовой аффективной регуляции, с точки зрения синергетического подхода, определяется как функционально зависимый от *управляющего параметра* (**a**). С точки зрения общей теории систем, современных системологических представлений [6], таким параметром может служить показатель негэнтропийной асимметрии (превышения структурной сложности информационного потока окружающей обучающей среды и «наработанной» к данному моменту качественно-количественной сложности структуры психического развития ребенка) образовательных воздействий и совокупной сложности психической структур ребенка [10].

Как показала практика диагностической и коррекционной деятельности автора, включение понятия базовых составляющих развития и создание на основе предлагаемой трехкомпонентной модели диагностических и коррекционных программ оказалось эффективным для оценки и прогноза развития ребенка, специализированной помощи и сопровождения ребенка в образовательном пространстве [7].

Для нас наиболее важным является то, что, используя предлагаемый аппарат, мы получаем инструмент не только анализа феноменологических проявлений психического развития, пусть даже и в «симптомокомплексах» и основанных на них «психологических синдромах», но анализа «внутренних» механизмов развития с выходом на более глубокие закономерности и характеристики *психического*.

Упомянутая выше асимметрия образовательных воздействий (управляющий параметр) будет выглядеть как разность негэнтропийного состояния

этих образовательных воздействий: ( $S'_{обр.}$ ) и негэнтропии психических структур ребенка к данному моменту ( $S'_{реб.}$ ). А модельное уравнение, характеризующее состояние управляющего параметра, можно будет представить в виде:  $\alpha = S'_{обр.} - S'_{реб.} > 0$ .

За обобщенную меру динамики психического развития можно принимать характер изменения энтропийного состояния системы (системы структурной сложности психических сфер ребенка), а именно – динамику увеличения негэнтропии ( $dS'_{реб.}$ ) [10], которая будет зависеть от «вклада» каждой базовой составляющей развития – усложнения соответствующих операционально-технологических структур произвольности пространственно-временных представлений, аффективной организации. Динамика каждой из них может быть представлена в виде соответствующих частных производных. Очевидно, что для каждой из базовых составляющих, реализующих действие соответствующего параметра порядка, динамика усложнения соответствующих структур может иметь собственное значение. В то же время одним из основных постулатов синергетики как науки о самоорганизации является представление о мере, обуславливающей общий темп развития. В качестве такой характеристики следует рассматривать *синхронизацию структурогенеза* отдельных частей [4].

На наш взгляд, именно этот постулат следует рассматривать как своего рода ***точку бифуркации в наших представлениях о синергетической парадигме в психологии развития.***

Ведь именно синхронность развития всех частей целостной психической структуры определяет саму возможность ее существования, ее целостность. Особенно важно положение о синхронизации темпа развития системы для областей, близких к точкам бифуркации [4]. Последние рассматриваются нами как принципиально важные для анализа моменты развития.

Подобные моменты перехода системы на качественно новый уровень, «виток» развития были определены еще С. А. Рубинштейном (1946) и Д. И. Фельдштейном [15] как ***узловые моменты развития.*** Понятие узлов, «узловых мер» по отношению к структурогенезу, в том числе и к психическому развитию, встречается и в работах других авторов [11, 12].

Таким образом, методологическим (и практико-ориентированным) основанием для выделения периодов развития ребенка может стать принципиально качественное изменение и усложнение взаимосвязей как внутри каждой базовой составляющей (преобразование вертикальных «внутрифакторных» связей), так и между каждой из трех составляющих (преобразование горизонтальных «межфакторных» связей) [8, 9]. Естественно, что в этом случае следует говорить не просто о «включении в деятельность» уровней более высокого порядка, но о качественном усложнении связей во всех анализи-

руемых психических сферах – о возникновении качественно новых системных взаимосвязей.

Для нас наиболее важно, что подобные качественные изменения структур и взаимосвязей всех трех базовых составляющих в качестве механизмов психического развития и их феноменологические проявления имеют *синхронный интегративный и взаимообусловленный* характер, что и является в рамках данной возрастно-нормативной модели критерием нормативного развития.

На основе вышеприведенных представлений можно по-новому проанализировать как эмпирически подмеченные многими исследователями (в том числе и Д. Б. Элькониным) моменты принципиальных изменений (преобразований) психического развития, так и выделить другие, не менее значимые моменты развития. Анализ нормативных моделей, проведенный по литературным источникам, собственная диагностическая деятельность позволяют определить следующие кардинальные узловые моменты в качестве границ определенных периодов жизни ребенка. К ним следует отнести возрасты: 2,5 мес., 4, 7–9, 10–13, 22–24 мес., около 3-х лет. И далее: 5,5–6 лет, 9–10, 12–13, 15–16, 17–18 лет, 21–22 года.

С точки зрения представляемой модели, именно в эти периоды жизни и развития ребенка происходит синхронизация, сочетанное по всем трем линиям развития качественное изменение всей системы уровневой организации базовых составляющих и, соответственно, определяемые ими симптомокомплексы. В наших работах, подтвержденных данными и других исследователей, мы приводим убедительные примеры такой согласованной синхронной перестройки всей психической системы – перехода каждый раз на новый уровень структурной и функциональной сложности.

С тех же методологических позиций становится возможным и анализ развития *отклоняющегося*, что позволяет, с одной стороны, на принципиально ином уровне подойти к решению задач, стоящих перед специальной и клинической психологией, а с другой – еще раз подтвердить основополагающий тезис Л. С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития.

Если определить в качестве основного критерия нормативного развития синхронизацию структурных перестроек всех трех факторов развития, синхронный переход всех трех анализируемых компонентов на качественно новый уровень функционирования, то рассогласование в темпах формирования структур базовых составляющих, их десинхронизация должна обуславливать появление тех или иных симптомокомплексов дизонтогенеза. Какая-либо из структур может оказаться в узловой момент развития в недостаточной сформированности или, наоборот, «забежать вперед» в своем формировании и т. п. Такое «расхождение» регуляторной, когнитивной и аффективной линий развития с нормативной моделью будет наблюдаться и в последующие узловые мо-

менты, что должно учитываться психологом при анализе истории развития (психологическом анамнезе). При этом качественное своеобразие подобного рассогласования, десинхронии и следует рассматривать как дифференциально-диагностический критерий того или иного варианта отклоняющегося развития, учитывать при построении диагностической гипотезы, а в дальнейшем и при постановке *психологического диагноза*. В свою очередь, опора на анализ особенностей развития именно в узловые моменты в значительной степени минимизирует ресурсные и временные затраты специалиста без потери значимой информации.

Точно так же анализ начальных точек десинхронизации линий развития может быть учтен и при разработке коррекционно-развивающих программ как моментов, начиная с которых необходимо «простраивать», формировать или, наоборот, «тормозить» структуры регуляции, когнитивной, аффективной организации. Подобные воздействия, в «нужный момент и в нужное время» представленные в виде технологий междисциплинарного подхода в рамках комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения проблемных детей, можно рассматривать как реализацию синергетической методологии слабого энергоинформационного воздействия в точке бифуркации [4].

Практика диагностической и коррекционно-развивающей деятельности подтверждает адекватность представленной модели анализа психического развития.

Еще одним подтверждением возможности использования синергетического подхода в психологии развития могут быть следующие модельные представления, также вытекающие из всего вышеприведенного.

Рассмотрим два ряда цифр:

0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, ...

0; 0,2\*; 0,37\*; 0,75\*; 1; 2; 3; 5,5; 10; 13; 15; 18; 21; ...

Первый ряд чисел представляет так называемый ряд Фибоначчи – рекуррентная числовая последовательность, обладающая уникальными математическими свойствами [12, 13]. Особые свойства этой последовательности, тесно связанные со свойствами *золотого сечения*, как отмечал И. Кеплер, «...возводят это в разряд инвариантных сущностей гармонии» (цит. по [13]). Проблема инвариантного строения форм: «...универсальные пропорции, проявляющиеся как в искусстве, так и в мире природы» [там же, с. 83] – оформляется в качестве самостоятельной области разработок в трактате Л. Пачолли (1494), работах французского математика Э. Люка (начало XIX в.), трудах А. Цейзинга (1854). Свойства рядов Фибоначчи в живой природе проявляются в явлениях фило-таксиса – достаточно строгой периодичностью расположения частей растений, однородных органов (арифмоморфоз) организма животных. Все это свидетельствует о практически абсолютном тождестве живой природы.

---

\* Здесь приведенные к годам месяцы жизни ребенка

Вторая последовательность – это последовательность узловых моментов развития, в том числе и эмпирически подмеченная закономерность качественных моментов перехода психических структур в новое «системное качество».

Обе эти последовательности после несложных геометрических построений [12] можно представить как особого рода спирали – логарифмическую спираль (рис. 1).

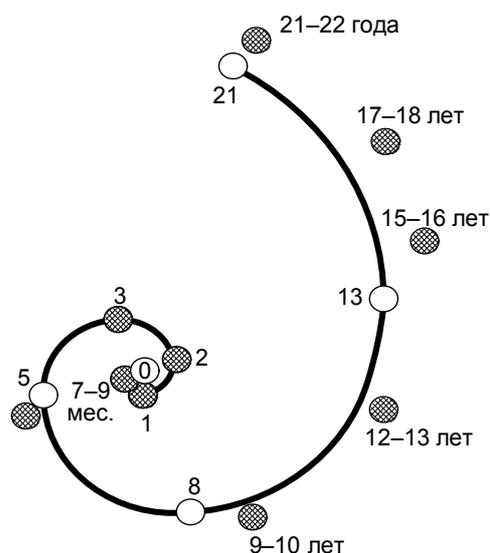


Рис. 1. Гиперболическая спираль Фибоначчи с узловыми моментами, представленными в виде логарифмической спирали\*

Как видно на рис. 1, обе последовательности качественно схожи между собой. Более того, до определенного момента (5,5 лет) спираль Фибоначчи практически совпадает с последовательностью узловых моментов (за исключением периода (0; 1), а далее имеет четкую тенденцию к расхождению с определенной закономерностью, которую, скорее всего, можно описать некоторой функциональной зависимостью. Качественный анализ спирали узловых моментов и ее расхождения со спиралью Фибоначчи можно проводить как закономерное воздействие образовательной среды, определяющее в целом психическое развитие ребенка. Интересным является наличие в период до года большего количества моментов, которые с позиций нашего анализа обладают характеристиками узлов. Точно так же и в другие отрезки времени жизни че-

\* Узловые моменты представлены не в полном соответствии с необходимым построением.

ловека количество узловых моментов превышает аналогичные в ряду Фибоначчи\*. Все это требует дополнительного осмысления и анализа. В то же время качественный характер и той, и другой закономерностей практически совпадает, что позволяет говорить об их структурных общностях.

Спиральность развития составляет одну из наиболее фундаментальных и закономерных его форм от галактик до полипептидных цепей нуклеотидов и расположения лепестков розы. «Везде обнаруживается логарифмическая спираль как инвариант структурного развития, атрибут уровневого строения систем материального мира» [12, с. 86].

Для нас еще более интересным является введение в подобную геометрическую модель дополнительной координатной оси – оси времени в качестве важного динамического параметра, априорно присутствующего в виде дополнительной « $n+1$ -мерности» в любом виде развития и играющего тем более принципиальную роль в развитии психическом. В свое время один из основоположников синергетического подхода И. Пригожин говорил об идее оператора времени как одном из условий возникновения новых структур в процессе эволюции. Результат введения такой новой «мерности» приведен на рис. 2 (показаны лишь основные узловые моменты):

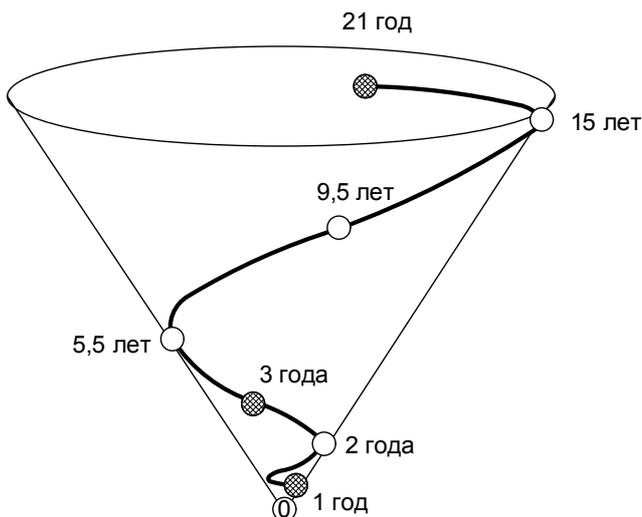


Рис. 2. Конусовидная модель психического развития  
(аппроксимированный вариант)

\* Многочисленные примеры подобных расхождений идеальных математических закономерностей, которые представляет ряд Фибоначчи и его приложения, можно найти в монографии Э. М. Сороко [12].

Впервые Д. И. Фельдштейн представил периодизацию психического развития, ее узловые моменты в виде спиралевидной конусной геометрической модели [15]. Правомерность и целесообразность использования конусных моделей применительно к различным аспектам онтогенеза и взаимодействия ребенка с образовательной средой показана во многих наших работах.

В свою очередь, конусная логарифмическая спираль узловых моментов развития может быть представлена как *аттрактор*, фазовая траектория реализации условно-нормативного развития в рамках идеальной возрастнo-нормативной модели. Подобная кривая обладает всеми характеристиками, присущими аттрактору\*.

Использование представлений об узловых моментах как точках бифуркации и десинхронии трех линий развития дает возможность описания разнообразных аттракторов, тяготеющих к конусным логарифмическим спиральям с другими параметрическими характеристиками, как аттракторов различных вариантов дизонтогенеза. Подобная работа нами только начинается.

На рис 2. представлена обобщенная, «сглаженная» конусная модель, которая при математически выверенном построении представляет собой сложную криволинейную поверхность «шофароподобной топологии» [13], реализующей Римановскую (неевклидову) геометрию. Аналогичная топология лежит в основе компьютерного моделирования модели гиперболической Вселенной с использованием анализа современных данных по реликтовому излучению [12].

Таким образом, использование синергетического подхода в моделировании структурогенеза психического развития, анализ закономерностей психического развития с точки зрения инвариантных принципов строения форм живого и неживого приводит нас к неким общим универсалиям, что позволяет говорить о единых закономерностях природы. Последнее является, на наш взгляд, убедительным доводом правомерности использования синергетических представлений в целом как «метаметодологии» психологии развития.

В настоящей работе очерчен лишь общий контур использования анализа психического развития с точки зрения синергетического подхода. Достаточное количество возможных практико-ориентированных приложений данного подхода еще требуют дальнейшей проработки и анализа. Методология построения периодизации психического развития может разрабатываться с позиций анализа качественных изменений аналогичных «LS-режимам с обострением» [4] – представлений о смене фазовых состояний системы в узловых моментах развития, определяемых поведением параметров порядка и динамикой измене-

---

\* В следующей статье мы рассмотрим подходы, где подобное моделирование может найти свою реализацию в конкретных оценочных (возможно, даже психометрических) процедурах психологической диагностики, в частности – оценке особенностей психического развития ребенка.

ния негэнтропийных характеристик вблизи точек бифуркации. Как уже показано на отдельных примерах, большинство подобных точек бифуркации полностью совпадает с классическими «кризисами развития». Однако обнаруживаются и другие не менее важные для анализа развития узловые моменты, которые могут быть отнесены к границам периодов [9]. Будет интересным проанализировать узловые моменты в период от рождения (0-й момент) до одного года и соотнести этот период с анализом гиперболических функций и модификациями ряда Фибоначчи.

Точно так же возможно и распространение синергетического подхода, предлагаемой модели развития на систему коррекционно-развивающей работы, сопровождения ребенка в образовательной среде в целом. В любом случае использование представлений об узловых моментах развития и характере их «прохождения» ребенком дает принципиально новые возможности теоретико-методологического и практического развития психологии образования.

### Литература

1. Веккер А. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 685 с.
2. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования // Образование и наука. – 2004. – № 6 (30).
3. Ксани В. Мышление и познание: пределы понимания / Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1. Методологические вопросы. Под. ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. – М.: МГСУ «Союз», 1997. – С. 210–229.
4. Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем. / Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1. Методологические вопросы. Под. ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. – М.: МГСУ «Союз», 1997. – С. 143–155.
5. Никольская О. С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
6. Ръжов Б. Н. Системная психология (методология и методы психологического исследования). – М.: МГПУ, 1999. – 278 с.
7. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2003. – 208 с.
8. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
9. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Методология построения современной периодизации психического развития. / Материалы III международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / Под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. – Казань, 2006. – С. 21–24.

10. Семаго М. М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход // Известия РАО. – 2006. – № 2 (июнь). – С. 8–90.

11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека; Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

12. Сороко Э. М. Золотые сечения, процессы самоорганизации и эволюции систем: Введение в общую теорию гармонии систем. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.

13. Стахов А., Слученкова А., Щербаков И. Код да Винчи и ряды Фибоначчи. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.

14. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. – М.: Высшая школа, 1992. – С. 180–200.

15. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 672 с.

**Н. Н. Тулькибаева,  
Г. Д. Бухарова**

## **УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА КАК ОБЪЕКТ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме использования задач в современном образовательном процессе. Процесс решения задач рассматривается как вид интеллектуальной деятельности, с помощью которого осваивается предметная действительность. Представлены точки зрения различных авторов, занимающихся исследованиями в области теории и методики обучения решению задач.

Теории и методике использования задач в обучении естественнонаучным дисциплинам посвящены многочисленные исследования (Г. А. Гелентера, К. Дункера, Е. И. Ефимова, Е. Н. Кабановой-Меллер, Ю. М. Колягина, Н. А. Менчинской, Н. Нильсона, А. Ньюэлла, Д. А. Поспелова, Г. А. Саймона, Дж. Слэйгл, Л. Сэкея, Д. Толлингеровой, Н. Н. Тулькибаевой, А. В. Усовой, Л. М. Фридмана и др.).

Ценными и практически значимыми являются идеи, нашедшие отражение в работах А. И. Ахиезера, В. Н. Веселовского, В. Гейзенберга, Б. Г. Кузнецова, М. В. Мостепаненко, М. Э. Омеляновского, М. Планка, Э. М. Чудинова и др.

Но дискуссии по вопросам понятия задачи, методов и способов решения задач, использования задачного подхода в обучении естественнонаучным предметам, на наш взгляд, нельзя считать окончательно завершенными.

Решение задач играет исключительно важную роль в обучении. Эта роль определяется прежде всего тем, что конечные цели обучения предмету сводят-

ся не только к овладению обучаемыми методами и способами решения определенной системы задач, но и тем, что через решение задач происходит освоение предметной действительности. Достижение полноценного результата обучения возможно при условии применения знаний к решению практических задач. При таком подходе решение задач выступает и как цель, и как средство обучения.

Необходимость дальнейшего обсуждения проблемы обучения решению задач связана с существующим противоречием между ожидаемыми и реальными результатами функционирования средних и высших учебных заведений. Это выражается в значительном разрыве между полученными знаниями и их действительностью, с одной стороны, и нарушении преемственности обучения решению задач в школе и вузе – с другой.

Под учебной задачей мы понимаем *объект, в котором в единстве представлены составные элементы (содержание и средства решения), и получение некоторого познавательного результата, возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи.*

Теория и практика обучения решению задач показывает, что овладение основами умения решать задачи будет более эффективным, если:

1. Задача рассматривается как системный объект, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (условие и требование), и получение познавательного результата становится возможным при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами.

2. Концепция использования задач в обучении основывается на многоуровневой системе взаимосвязанных и взаимообусловленных методологических, дидактических и методических принципах и включает в себя дидактическую систему задач и методическую модель обучения решению задач.

3. В основу построения дидактической системы задач положены методологические принципы (целостность, структурность, взаимосвязь, взаимозависимость, иерархичность, многоуровневость, многофункциональность, множественность).

4. В основу построения системы задач положены дидактические принципы (принцип развивающего обучения, научность, связь теории с практикой, доступность, систематичность и последовательность, сознательность, проблемность, профессиональная направленность, преемственность обучения и развития).

5. В основу построения дидактической системы задач положены методические принципы (научность сведений, представленных в содержании задачи, преемственность школьного и вузовского подходов к решению задач в предметах естественнонаучного цикла дисциплин, развивающий характер обучения решению задач, систематичность и последовательность в формировании и развитии умения решать задачи, профессиональная направленность

содержания задач, проблемность содержания задачи, сознательность и целенаправленность обучения решению задач).

6. Технология использования задач в учебном процессе предполагает построение методики обучения решению задач, включающей в себя содержательную и операционную модели учебной деятельности учителя и учащихся (преподавателя и студентов), практическую проверку действенности разработанной методики и ее неизбежное совершенствование в соответствии с уровнем сформированности знаний и умений студентов, профессиональной направленностью и общим содержательным аспектом образования в современных условиях.

7. Методика обучения решению задач отражает дальнейшее развитие у обучаемых знаний по теории решения задач, овладение и перенос обобщенного приема решения задач по физике на другие учебные предметы.

Решение задачи представляет собой процесс преобразования объекта, описанного в содержании задачи. Преобразование осуществляется определенными методами, способами и средствами. Решение задачи предполагает познание самого процесса преобразования. Оно осуществляется с помощью определенных мыслительных действий и операций, которые могут быть представлены в виде эвристических или алгоритмических предписаний.

В теории известно два типа операционных структур в описании решения задач: внешняя и внутренняя. Первая описывает решение задачи через логические схемы, алгоритмические и эвристические предписания, тем самым определяя последовательность преобразования задачной системы. Построение второго типа структуры предполагает использование мыслительных операций.

Решение любой задачи полифункционально, ибо оно приводит ко многим изменениям в знаниях, структуре деятельности и психике решающего задачу. Например, при изучении физики решение задач служит средством формирования и развития мышления; способствует более глубокому и прочному усвоению понятий, законов, теорий, создает условия для осуществления профессиональной ориентации, способствует формированию умений и навыков, компетентностей и компетенций.

Понятие «решение задачи» следует рассматривать как процесс и его результат. Структура решения в этом понимании состоит из подготовки решения, его принятия и осуществления.

Основными элементами, с помощью которых осуществляется процесс, являются выбор одного из способов действия; осознание взаимосвязи и взаимодействия цели и средств выполнения действия; моделирование действия; оценка последствия действия; обсуждение предполагаемого результата действия; принятие решения; осуществление решения; обсуждение выполняемого действия и результата, полученного в ходе него.

Отсюда следует, что *решение задачи является сложным процессом мыслительной деятельности человека, направленным на преобразование объекта, на разрешение противоречия между условием и требованием задачи.*

Понятие «решение задачи» объединяет в себе и психологию мышления, и психологию обучения. В процессе решения задач проявляются основные закономерности мыслительной деятельности человека, одновременно идет процесс усвоения и применения знаний.

Мышление в этом случае представляет собой единую, и вместе с тем многообразную по своим формам деятельность, которая протекает в различных операциях. К ведущим из них относятся анализ и синтез.

Анализ представляет собой мысленное расчленение предмета, явления на составляющие его части и выделение существенных признаков, свойств, элементов.

Синтез, вскрывая существенные связи и отношения между элементами, способствует восстановлению целого, расчлененного анализом. При выполнении определенных действий можно говорить только о превалировании той или иной мыслительной операции, так как разграничивать их не представляется возможным. Анализ и синтез существуют в единстве, определенной взаимосвязи, и в процессе решения задач проявляется целостная аналитико-синтетическая деятельность.

В процессе решения задачи проявляется принцип единства сознания и деятельности, обоснованный в работах А. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова и др.

Всякая деятельность проистекает из необходимости удовлетворения конкретной потребности и нацелена на познание и преобразование реальной действительности с помощью составляющих ее действий и операций. Познание и преобразование окружающего мира может быть мысленным и практическим.

В процессе решения задачи у обучаемых необходимо сформировать структурные элементы деятельности. При разработке этой проблемы следует опираться на системно-структурный анализ деятельности, описанный в работах психологов А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Структура деятельности, в их понимании, включает в себя совокупность действий, которые в свою очередь слагаются из определенной системы операций.

П. Я. Гальперин отмечает в каждом действии ориентировочную, исполнительную и контрольную составляющие. И. С. Якиманская обосновывает исполнительские и планирующие действия.

У Н. Ф. Талызиной действие – целостная система взаимосвязанных между собой элементов. В ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают три основные функции: ориентировочную, исполнительную, контрольно-корректировочную.

Центральным звеном П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина выбирают ориентировочную составляющую действия. Ориентировочная основа действия –

система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия (Н. Ф. Талызина).

Придерживаясь точки зрения А. М. Фридмана и В. М. Глушкова, анализирующих типы операций исходя из их функционального назначения, можно выделить четыре действия в решении задачи:

1. Ознакомление с задачей.
2. Составление плана ее решения.
3. Осуществление решения задачи.
4. Анализ полученного результата.

В содержании задачи зафиксированы отдельные данные и искомые величины (условие и требование), и в их соотношении и последующем разрешении заключается мыслительный процесс решения задачи.

Исходным при решении выступает синтетический акт, представляющий соотношение между условием и требованием задачи. Анализ же совершается в рамках этого соотношения через синтез. С физиологической точки зрения, основой указанного процесса является формирование определенной системы временных условных связей, определенного динамического стереотипа. В основе формирования умения решать задачи лежат устойчивые системы временных условных связей.

Важно отметить, что при выполнении отдельных операций может преобладать либо анализ, либо синтез, составляя основные закономерности мыслительной деятельности. Например, при выполнении операции «ориентирование», содержанием которой является «чтение задачи, выделение в ней предмета, данных и искомым величин», преобладающим выступает анализ. В операции «контроль» и «самоконтроль» главным будет синтез, в то же время это не означает отсутствие всякого анализа. Можно с полным основанием сказать, что для успешного овладения умением решать задачи важно развивать все мыслительные операции, совершенствуя тем самым психические функции, необходимые для их решения.

О. К. Тихомиров разделяет действия и операции на внешние (практические) и внутренние (умственные). Действия и операции представляют собой составляющие элементы любой деятельности, в том числе деятельности по решению задач. Таким образом, структурные элементы деятельности могут иметь как форму внешних, так и внутренних процессов. Деятельность, действия и операции выступают при решении задач в виде сложных функциональных образований, каждое из которых представляет систему.

Анализируя психологическую теорию решения задач, можно в каждом действии выделить основные операции: ориентирование, планирование, исполнение, контроль.

Четвертую операцию мы предлагаем дополнить самоконтролем, что обеспечивает лично ориентированный подход в обучении решению задач.

Содержание каждой операции определяется учебным предметом и конкретным типом и видом задачи. Наполнение операций содержанием существенно отличается при решении количественных и качественных задач, задач с производственно-техническим и экологическим содержанием, графических и экспериментальных задач, социальных и научно-технических задач и т. д.

В процессе решения задачи используются знаково-символические (искусственные) формы выражения отношений между предметами реальной действительности. Решение задач включает в себя формальные и семантические компоненты, которые проявляются в единстве образного и словесно-логического мышления. Формальные компоненты процесса решения задачи состоят из систем операций над буквенными, цифровыми или графическими символами с учетом их функциональной зависимости.

Семантические компоненты решения задачи предполагают оперирование словом или наглядным образом, способствующими наиболее полному осмыслению содержания задачи и ее решения.

При решении новой, неизвестной задачи, где нельзя использовать заранее подготовленных правил и предписаний, человек сталкивается с проблемой принятия сложного решения. Проблемы принятия сложных, уникальных решений возникают во всех сферах деятельности человека.

Принятие решения относится к слабоструктуризованным или неструктуризованным проблемам, а также проблемам, обладающим многокритериальностью при заданной структуре. Примерами таких проблем могут быть проблемы выбора профессии, планирование семьи и т. п.

В рассматриваемом аспекте принятие решений становится близким системному анализу. В этом случае встает вопрос о необходимости определения области приложения анализа систем, где конфликт между многими несоизмеримыми целями должен быть установлен путем суждений.

Причиной появления научного направления «принятия решений» явилось исследование биологических систем, в основе функционирования которых положено непрерывное принятие решения. Исследования по проблеме принятия решений можно разделить на три группы: изучение и описание реальных процедур принятия решений и их классификации; изучение процесса принятия решений и разработка моделей выбора; разработка и формулирование правил.

Проблема принятия решений становится актуальной в решении творческих, исследовательских задач, процесс решения которых предполагает построение эвристических предписаний или эвристик.

Суть мыслительной деятельности при решении задачи заключается в замещении исследуемых объектов другими объектами или знаками. Поэтому процессы решения задач правильнее всего классифицировать в соответствии с тем, чем в ходе решения замещается исследуемый объект и как он замещается.

Г. П. Щедровицкий выделяет следующие группы операций, необходимых для решения задачи:

- наличие одной познавательной операции (например, счета, измерения, наложения и др.);
- недостаточность одной познавательной операции (например, сравнение длины двух неподвижных предметов, находящихся в разных местах и др.);
- выработка и использование сложной знаковой формы для выполнения познавательного процесса;
- осуществление сложной комбинации замещений некоторого объекта знаковыми формами.

А. Ньюэлл, Дж. Шоу и Г. Саймон указывают на условия, согласно которым процессы решения можно рассматривать как творческие:

- продукт мыслительной деятельности должен обладать новизной и ценностью;
- мыслительный процесс должен характеризоваться наличием мотивации и временной устойчивости;
- мыслительный процесс для разрешения и получения конечного результата должен предполагать новые пути, методы, способы и приемы решения.

Итогом обзора различных точек зрения может быть следующий вывод: процесс решения задачи – сложное, динамическое образование, состоящее из:

- восприятия задачи, означающего восприятие определенного вопроса;
- осмысления условия задачи, характеризующего свойства искомого;
- выявления противоречия, которое обнаруживается в условии при решении сложных задач (данное противоречие становится началом анализа и решения);
- разделения на части задачи, при условии если решающий не может найти способ решения;
- использования различных средств мышления;
- познания учащимися основных методов.

Выделенные положения не являются рядоположными элементами одной структуры. Одни из них характеризуют процесс решения, другие – требования к содержанию задачи.

Решение задач является конкретным видом интеллектуальной деятельности, подробно исследовавшимся в психологической, педагогической и методической науке и нуждающемся в продолжении исследований. В частности, требуется устранение неоднозначности в перечне этапов, условий, которыми задается цель деятельности, и действия и операции по решению задачи.

Все изложенное не раскрывает в полном объеме выдвинутую проблему, а лишь обозначает направление предполагаемой дискуссии.

# ПЕРСОНАЛИИ

М. Ф. Каримов

## АКАДЕМИК С. В. ВОНСОВСКИЙ – ВЫДАЮЩИЙСЯ ИНТЕГРАТОР НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ НА УРАЛЕ

Наиболее актуальной проблемой развития материальной и духовной культуры человечества является оптимальное интегрирование науки, образования и производства. Среди отечественных ученых, успешно решавших задачу интеграции фундаментальной науки, высшего образования и наукоемкой промышленности, особо выделяется С. В. Вонсовский (1910–1998) – доктор физико-математических наук, профессор Уральского государственного университета, Председатель Президиума Уральского научного центра АН СССР с 1971 г., действительный член АН СССР с 1966 г., неоднократный лауреат Государственных премий СССР, обладатель академической Золотой медали С. И. Вавилова.

Родился Сергей Васильевич Вонсовский 2 сентября 1910 г. в Ташкенте в семье школьного учителя. В 1932 г. он, выпускник физического факультета Ленинградского государственного университета, был направлен на работу в только что организованный на базе ряда ведущих научных лабораторий Ленинградского физико-технического института АН СССР (ЛФТИ) Уральский физико-технический институт (УФТИ) Наркомата тяжелой промышленности, главными направлениями работы которого были исследования в области физики твердого тела и физики магнитных явлений [31]. С этого времени началось систематическое и регулярное формирование материально-технической базы первого, тесно связанного с промышленностью на Урале академического института, занимающегося исследованиями магнетизма, металлостроения и дефектоскопии, результаты которых получили впоследствии широкое признание у нас в стране и за рубежом.

Общепризнанная научным сообществом Советского Союза и имеющая международный авторитет уральская научная школа по магнетизму и металлостроению своим возникновением, становлением и успешным развитием обязана, в первую очередь, С. П. Шубину и С. В. Вонсовскому, построившим в 30-х гг. XX в. квантовомеханические полярную и  $s-d$  – обменную модели кристаллических твердых тел [35, 36, 39, 40].

Доцент С. В. Вонсовский работал во второй половине 30-х гг. прошлого века в Уральском государственном педагогическом и политехническом инсти-

туда, Уральском государственном университете, читал в этих высших учебных заведениях курсы лекций «Общая физика» и «Теоретическая физика», разработал алгоритмы эффективного решения задач статистической физики твердого тела и являлся активным организатором еженедельного городского научного семинара по проблемам физики магнитных явлений и физики металлов, предназначенного для систематического и регулярного повышения квалификации настоящих и будущих исследователей природной и технической действительности и создателей новой наукоемкой техники [1].

Системно-структурно-функциональный методологический анализ интеллектуальных продуктов научного творчества С. В. Вонсовского предвоенного времени позволил выделить важный для научного познания объектов, процессов и явлений универсальный метод информационного моделирования физической действительности [1, 2, 35, 36, 39, 40].

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. стала суровой проверкой на прочность имеющимся и формируемым интегративным связям науки, образования и производства, необходимым для выпуска высококачественной военной продукции. В это трудное время в Институте металлургии, металлостроения и металлофизики Уральского филиала АН СССР под руководством доктора физико-математических наук С. В. Вонсовского оперативно выявлялись и эффективно решались актуальные проблемы оборонного значения на основе современных достижений физики магнитных явлений [3, 4].

После второй мировой войны, остро осознавая необходимость постоянного коллективного осмысления современных проблем науки и техники, профессор С. В. Вонсовский много духовных и физических сил приложил для организации и проведения на базе Института физики металлов (ИФМ), расположенного в Свердловске, и других НИИ АН СССР регулярных Всесоюзных научных конференций по физике магнитных явлений, в которых принимали участие не только видные ученые, но и представители крупных промышленных предприятий страны [5–7].

Высокий уровень интегративного потенциала организованных действительным членом АН СССР С. В. Вонсовским всесоюзных конференций продемонстрировала, например, XIV Всесоюзная конференция по физике магнитных явлений, проходившая в 1979 г. в Харькове. В ней принимали активное участие представители Московского, Ленинградского, Уральского, Киевского, Харьковского, Казанского, Белорусского, Донецкого, Пермского, Красноярского, Калининского, Иркутского, Дальневосточного, Дагестанского, Черновицкого, Львовского, Башкирского, Тбилисского, Горьковского, Северо-Осетинского, Симферопольского, Томского, Калининградского государственных университетов и многих других ведущих вузов и научно-исследовательских институтов СССР [32].

К основным фундаментальным научным достижениям общепризнанного лидера уральской школы магнитологов и металлослов академик С. В. Вонсовского и его учеников относятся созданные и подтвержденные на практике учения о квантовой теории ферро- и антиферромагнетизма [8], многоэлектронной теории металлов и полупроводников [9], количественной теории ферромагнитного резонанса [10], теориях магнитной анизотропии [11], магнитострикции [12] и технической кривой намагничивания [13], современной квантовой теории сверхпроводимости в магнитоупорядоченных и редкоземельных металлах и сплавах [14].

Интенсификации интеграции науки, образования и производства во многом способствовало и то, что профессор С. В. Вонсовский в течение 40 лет во второй половине XX в. постоянно занимался организацией выпуска научно-методической литературы, в которой были представлены продукты творческой деятельности отечественных ученых и магнитологов, металлослов зарубежных технически и экономически развитых государств [15–20]; благодаря данным изданиям своевременно знакомил не только научное сообщество, но и работников промышленных предприятий с состоянием постоянно развивающейся мировой науки; писал по просьбе иностранных издательств обзорные статьи по актуальным проблемам магнетизма [37].

Неутомимый организатор работоспособных и сплоченных научно-исследовательских коллективов ученых, преподавателей, аспирантов и студентов, ориентированных на изучение физики магнитных явлений, имеющих множество различных технических приложений, академик С. В. Вонсовский постоянно заботился и содействовал возникновению и развитию научных школ по теоретическому и прикладному магнетизму в различных регионах Урала [21]. Например, благодаря целенаправленному формированию и развитию множества непрерывных интеллектуально-творческих антропологических цепочек типа «С. В. Вонсовский [22] → Е. А. Туров [23] → М. М. Фарзтдинов [33] → М. А. Шамсутдинов [34] → Е. Г. Екомасов [38]» значительно повышалась эффективность научных исследований по теоретической физике в Башкирии.

Будучи главным редактором переводимого на английский язык центрального академического научного журнала «Физика металлов и металлослов», С. В. Вонсовский со свойственной ему последовательностью и настойчивостью работал над индивидуальной [24] и коллективной [25] постановкой и решением фундаментальных проблем, связанных с развитием физики металлов и магнитных явлений и их приложений в народном хозяйстве.

Благодаря выпуску международно признанного физического журнала, организованного в середине XX в. на Урале под руководством выдающегося ученого С. В. Вонсовского, настоящие и будущие исследователи природной и технической действительности, работающие в опорном крае страны, получили уникальную возможность оперативного и широкого опубликования соб-

ственных результатов научного познания и преобразования естественных и искусственных объектов, процессов и явлений [28–30].

Эффективность спроектированной и реализованной уральской интегративной системы методологической, творческой, теоретической, методической и практической подготовки исследователей природы и создателей новой техники, основанной на информационном моделировании объектов, процессов и явлений действительности, авторитетно подтверждалась на всесоюзном и всероссийском уровнях член-корреспондентами РАН, профессорами Ю. А. Изюмовым [26] и Е. А. Туровым [27]. Об этом говорят и результаты деятельности более двадцати докторов и сорока кандидатов физико-математических наук – учеников профессора С. В. Вонсовского.

Таким образом, обобщая и резюмируя все вышесказанное о деятельности академика С. В. Вонсовского в области интеграции науки и образования на Урале, можно сделать следующие выводы.

Действительный член АН СССР, профессор С. В. Вонсовский является одним из основоположников становления и развития современной физики, имеющей множество технических приложений и составляющей основу содержания высшего образования в академических учреждениях и высших учебных заведениях уральского региона, начиная с 30-х гг. XX в.

Научная школа магнитологов и металловедов Урала, созданная академиком С. В. Вонсовским и обладающая международным авторитетом, имеет множество эффективных интегративных связей со сферой высшего образования и с областью промышленного производства, обеспечивающими экономическое развитие и обороноспособность нашей страны.

Спроектированная и реализованная профессором С. В. Вонсовским система интеграции науки и образования обладает высокой эффективностью в подготовке международно признанных ученых-преподавателей и служит положительным примером, заслуживающим внимания организаторов фундаментальной науки и высшего образования современной России.

### **Литература**

1. Вонсовский С. В. О сопротивлении металлов при сверхнизких температурах // Журнал экспериментальной и теоретической физики. – 1939. – Т. 9. – Вып. 2. – С. 154–156.
2. Вонсовский С. В. Простое обобщение теории Гайзенберга-Блоха на случай бинарных ферромагнитных сплавов // ДАН СССР. – 1940. – Т. 26. – № 6. – С. 564–566.
3. Вонсовский С. В., Шур Я. С. Магнитное дефектоскопирование корпусов артиллерийских снарядов (Дефектоскопы системы УФАН). – М.-Л.: АН СССР, 1946. – 110 с.

4. Вонсовский С. В., Шур Я. С. Альбом чертежей дефектоскопов системы УФАН. Для служебного пользования. – М.: Изд-во АН СССР, 1946. – 14 с.
5. Вонсовский С. В. Физика магнитных явлений // Известия АН СССР. Серия физическая. – 1947. – Т. 11. – № 5. – С. 463–470.
6. Вонсовский С. В. Вопросы квантовой теории ферромагнетизма // Известия АН СССР. Серия физическая. – 1952. – Т. 16. – № 4. – С. 387–397.
7. Вонсовский С. В., Ирхин Ю. П., Свирский М. С. Обменное взаимодействие в редкоземельных металлах и сплавах // Известия АН СССР. Серия физическая. – 1966. – Т. 30. – № 6. – С. 906–914.
8. Вонсовский С. В. и др. Антиферромагнетизм. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 487 с.
9. Вонсовский С. В., Грум-Гржимайло С. В., Черепанов В. И. Теория кристаллического поля и оптические спектры примесных ионов с незаполненной *d*-оболочкой. – М.: Наука, 1969. – 179 с.
10. Вонсовский С. В. и др. Динамические и кинетические свойства магнетиков. – М.: Наука, 1986. – 247 с.
11. Вонсовский С. В. Современное учение о магнетизме. – М.-Л.: ГИТТЛ, 1952. – 440 с.
12. Вонсовский С. В. Природа магнетизма. – М.: Знание, 1964. – 40 с.
13. Вонсовский С. В. Магнетизм. Магнитные свойства диа-, пара-, ферро-, антиферро-, и ферримагнетиков. – М.: Наука, 1971. – 1032 с.
14. Вонсовский С. В., Изюмов Ю. А., Курмаев Э. З. Сверхпроводимость переходных металлов, их сплавов и соединений. – М.: Наука, 1977. – 383 с.
15. Вонсовский С. В., Шур Я. С. Ферромагнетизм. – М.-Л.: Гостехтеориздат, 1948. – 816 с.
16. Вонсовский С. В. и др. Исследования в области новых ферромагнитных материалов. – М.: Изд-во иностранной литературы. – 1949. – 223 с.
17. Вонсовский С. В. и др. Ферромагнитный резонанс и поведение ферромагнетиков в переменных магнитных полях: Сб. статей. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1952. – 350 с.
18. Вонсовский С. В. и др. Магнитная структура ферромагнетиков. Сб. статей. – М.: Изд-во иностранной литературы. – 1959. – 514 с.
19. Вонсовский С. В. и др. Теория ферромагнетизма металлов и сплавов. Сб. статей. – М.: Изд-во иностранной литературы. – 1963. – 536 с.
20. Вонсовский С. В., Кацнельсон М. И. Квантовая физика твердого тела. – М.: Наука, 1983. – 336 с.
21. Вонсовский С. В. Лекция на тему «Современная физика и технический прогресс». – Свердловск: Знание, 1973. – 21 с.
22. Вонсовский С. В. Теория взаимодействия электронов в кристаллической решетке (Многоэлектронная модель металлов и полупроводников) // Известия АН СССР. – 1948. – Т. 12. – № 4. – С. 337–352.

23. Вонсовский С. В., Туров Е. А. Об обменном взаимодействии валентных и внутренних электронов в кристаллах (s-d – обменная модель переходных металлов) // Журнал экспериментальной и теоретической физики. – 1953. – Т. 24. – Вып. 4. – С. 419–428.
24. Вонсовский С. В. Задачи физики металлов в построении материально-технической базы коммунизма // Физика металлов и металловедение. – 1962. – Т. 14. – Вып. 3. – С. 321–326.
25. Вонсовский С. В., Свирский М. С., Свирская Л. М. К теории взаимодействия зонного электрона с фононами // Физика металлов и металловедение. – 1989. – Т. 67. – № 5. – С. 885–890.
26. Вонсовский С. В., Изюмов Ю. А. Электронная теория переходных металлов // Успехи физических наук. – 1962. – Т. 78. – № 1. – С. 3–52.
27. Вонсовский С. В., Туров Е. А. Металлические стекла и аморфный магнетизм // Известия АН СССР. – 1978. – Т. 42. – № 8. – С. 1570–1578.
28. Кандаурова Г. С., Васьковский В. О., Каримов М. Ф. Магнитные свойства и доменная структура неоднородных аморфных пленок Gd-Co // Физика металлов и металловедение. – 1981. – Т. 51. – Вып. 1. – С. 81–88.
29. Кандаурова Г. С., Каримов М. Ф. Формирование несквозных магнитных доменов в процессах перемагничивания аморфных пленок Gd-Co // Физика металлов и металловедение. – 1983. – Т. 55. – Вып. 2. – С. 248–252.
30. Каримов М. Ф., Кандаурова Г. С. Влияние магнитной предыстории на доменную структуру аморфных пленок Gd-Co различного состава // Физика металлов и металловедение. – 1981. – Т. 51. – Вып. 3. – С. 663–666.
31. Каримов М. Ф. История развития физики магнитных явлений на Урале за последние 70 лет XX века // История науки и техники. – 2005. – № 2. – С. 41–45.
32. Каримов М. Ф. Вклад советской высшей школы в развитие физики магнитных явлений // История науки и техники. – 2005. – № 3. – С. 2–11.
33. Туров Е. А., Фарзтдинов М. М. К теории спиновых волн в ферромагнетиках с периодической доменной структурой // Физика металлов и металловедение. – 1970. – Т. 30. – Вып. 5. – С. 1064–1066.
34. Фарзтдинов М. М., Шамсутдинов М. А., Халфина А. А. Доменная структура редкоземельных ортоферритов с переходом типа Морина. – М.: ВИНТИ. – 10.08.78. – № 2668–78.
35. Шубин С. П., Вонсовский С. В. К теории обменного взаимодействия // ДАН СССР. – 1934. – Т. 1. – С. 449–454.
36. Шубин С. П. О применении метода дираковской матрицы плотности к теории металлов // ДАН СССР. – 1935. – Т. 8. – № 3. – С. 15–18.
37. Vonsovsky S. V., Karpenko B. V. Austausch wechselwirkung in Isolatoren / Handbuch der Physik. – Berlin – Heidelberg – New York: Springer-Verlag, 1968. – Vol. XVIII/1. – P. 265–388.

38. Shamsutdinov M. A., Farztdinov M. M., Veselago V. G., Ekomasov E. G. Influence of unidimensional inhomogeneity of magnetic anisotropy constant on characteristics of domain walls in ferromagnetics // Materials Science Forum, Switzerland. – 1990. – Vol. 62–64. – P. 623–624.

39. Shubin S. P., Vonsovsky S. V. On the electron theory of metals // Proceedings of Royal Society (A). – 1934. – Vol. 145. – P. 159–180.

40. Schubin S. P., Vonsovsky S. V. Zur electronentheorie der Metalle. I. // Physik Zeitschrift UdSSR. – 1935. – Bd. 7. – S. 292–328.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Алексеев Николай Алексеевич** – кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Института педагоги, психологии и управления Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

**Березина Вероника Александровна** – ассистент и аспирант кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Будатова Елена Анатольевна** – преподаватель кафедре психологии Гуманитарно-Художественного института Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

**Бухарова Галина Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь диссертационного совета, заведующая кафедрой педагогики Российского профессионально-педагогического университета, почетный работник высшего профессионального образования РФ, г. Екатеринбург.

**Васягина Наталия Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Горбунова Татьяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогическим образованием Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского, г. Калуга.

**Каримов Марат Фаритович** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теоретической физики, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин Бирской государственной соцпедагогической академии, г. Бирск.

**Кислов Александр Геннадьевич** – доктор философских наук, заместитель директора по учебной и научной работе Института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Конев Анатолий Валерьевич** – ассистент кафедры управления физической культурой и спортом Института физической культуры Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

**Крайник Виктор Леонидович** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин факультета физической культуры Барнаульского государственного педагогического университета, г. Барнаул.

**Моисеева Людмила Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой естествознания и методики преподавания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Петров Юрий Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, ректор Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

**Рыбакова Елена Николаевна** – аспирант кафедры психологии личности Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Семаго Михаил Михайлович** – кандидат психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации, ведущий научный сотрудник лаборатории психологических проблем детей с ограниченными возможностями адаптации Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

**Терешков Владимир Александрович** – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности и управления непрерывным педагогическим образованием Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского, г. Калуга.

**Тулькибаева Надежда Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор, член диссертационного совета, заведующая кафедрой педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**Уткин Анатолий Валерьевич** – доцент кафедры педагогики НТГСПА, кандидат педагогических наук, докторант кафедры возрастной педагогики и педтехнологий Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Хасанова Ирина Ивановна** – кандидат психологических наук, заместитель директора Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Шрейнер Рудольф Теодорович** – доктор технических наук, профессор кафедры электрооборудования и автоматизации промышленных предприятий Российского государственного профессионально-педагогического университета, член диссертационного совета, г. Екатеринбург.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### *Уважаемые коллеги!*

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

#### **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.

## ПОДПИСКА – 2007

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2007». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

## ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал "Образование и наука" на 2007 г.

**В платежном поручении необходимо указать:**

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал "Образование и наука"

**Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11**

## Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2007 г.	Шт.	6	870,00	870,00
<b>Итого:</b>					<b>870,00</b>
<b>Итого НДС:</b>					<b>79,09</b>
<b>Всего к оплате:</b>					<b>870,00</b>

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия

(Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер

(Плеханова О.М.)

**Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи**

Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	<b>Назначение платежа</b>	<b>Сумма (руб., коп.)</b>
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	<b>3500-00</b>
	Кассир	
<i>Плательщик</i> (подпись)		
Извещение	Получатель: ГУ «Уральское отделение РАО» ИНН / КПП получателя: 6663080273 / 667301001 Банк получателя: Отд-ние по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга УФК по Свердл. обл. (ГУ УрОРАО л/сч. 06573057320) Р/с: 40503810100001000001 БИК: 046551000	
	(ф.и.о., адрес плательщика)	
	<b>Назначение платежа</b>	<b>Сумма (руб., коп.)</b>
	Консультационные услуги (Код дохода 57330201010010000130)	<b>3500-00</b>
	Кассир	
<i>Плательщик</i> (подпись)		

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация (не более  $\frac{1}{4}$  страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

### Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – 0,7.
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.

12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.

13. Дефис должен отличаться от тире.

14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.

15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.

16. Не допускаются пробелы между абзацами.

17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

### **Порядок продвижения рукописи**

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылается рецензия с замечаниями о недоработках, которые требуется устранить.

5. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

# **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) 376-23-51; e-mail: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru); <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 28.04.2007 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 184.  
Отпечатано на ризографе ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет».  
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная