

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 10(78) Журнал теоретических и прикладных исследований Ноябрь, 2010

ISSN 1994-85-81

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы	3
Закирова А. Ф. Эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования	12
Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании.....	30
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	42
Трофимова О. А. Логистический подход к системе управления в сфере образования.....	42
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	49
Зырянова Н. И. Содержание отраслевой подготовки педагога профессионального обучения в области экономики и управления в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом.....	49
Тельманова Е. Д., Ефанов А. В. Возрождение социального слоя ремесленников-предпринимателей в России: анализ и пути решения проблемы.....	60
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	71
Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Психологические основы преодоления депривации у студентов в образовательном процессе	71
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	79
Дорофеева О. В. Особенности межличностного общения у дошкольников с патологией речи в системе «Взрослый – ребенок» в процессе игровой дидактической деятельности	79
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	88
Симонова И. А. От культурного многообразия к межкультурному диалогу: социальная топология субкультурных сообществ.....	88
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	100
Дзида Н. Н. Асимметрия картин мира как причина лакуарности понимания и ее влияние на обучение иностранному языку	100
ДИСКУССИИ	108
Игумен Георгий (Шестун), Захарченко М. В. Цивилизационный подход к разработке концепции предмета «Православная культура»	108
Емельянова И. Н. Отклик на статью И. А. Медведева «Идея современного университета на постсоветском пространстве».....	120
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	126
Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профес-	

сионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева	126
Сикорская Г. П. Кластерный подход к ноосферному образованию как феномену социокультурного пространства (из опыта работы Уральского научно-образовательного центра УрО РАО)	140
АВТОРЫ НОМЕРА	151

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин,
Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина,
А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов,
Л. И. Корнеева, Е. В. Коротяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина,
Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова,
Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов,
Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева
(Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США);
Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод И. А. Софроновой

**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**

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены
на сайте: www.uroao.ru

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

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012(075.8)

В. И. Загвязинский

ТВОРЧЕСКОЕ ЯДРО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ ПРОБЛЕМЫ ДО ГИПОТЕЗЫ¹

Аннотация. В статье анализируются способы реализации основных методологических установок в современных педагогических исследованиях, выявляются условия и методы осуществления творческого поиска и его сердцевины – творческого ядра – проблемы, идеи, замысла и гипотезы.

Ключевые слова: творческое ядро педагогического исследования, идея преобразования, замысел, гипотеза, педагогическая концепция, современная образовательная ситуация.

Abstract. The paper analyses the ways of realising the main methodological goals in modern pedagogical research; conditions and means of creative search and its basic elements, namely problems, ideas, projects and hypotheses, defined.

Index terms: the basic elements of pedagogical research, the idea of transformation, projects, hypotheses, pedagogical concept, the present situation in education.

Хорошо известно, что уровень многих педагогических исследований не отвечает ни социальным запросам, ни общим требованиям к научному исследованию (актуальность, новизна, доказательность, эффективность и др.). Известно также, что педагогика, подобно некоторым другим социальным наукам, вбирает в себя как основополагающие научные положения, стремление к строгой логике, так и элементы искусства, здравого смысла и творческого практического поиска. Хотя все перечисленные элементы тесно соединены в живой ткани педагогического исследования, особенно в его творческом ядре, в характере интерпретаций и прогнозов, необходимо соблюдать прежде всего основные положения методологии научного познания и науковедения. Все этапы и процедуры исследова-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.» (№ 14.740.11.0235).

тельского поиска должны быть научно корректны и состоятельны. И если не удастся этого добиться сразу, то работу следует совершенствовать, переделывать заново, уточнять.

Особое внимание нужно уделять оформлению и совершенствованию **творческого ядра исследования**, охватывающего цели, проблему, ведущую идею преобразований, замысел и гипотезу. Это основополагающий, несущий особый смысл элемент всего исследовательского поиска. Без такого ядра исследование не может состояться, а все доказательства и эксперименты теряют всякий смысл. А ведь нередко в представленных работах налицо все внешние атрибуты: тема, проблема, предмет, процедура поиска, полученные результаты, а сердцевины, творческого ростка, искры, генератора преобразований нет вообще или все это только имитируется.

Рассмотрим процедуры, обеспечивающие оформление творческого ядра исследования, нисколько не умаляя при этом значимости тех методов и технологий, которые обеспечивают реализацию задуманного.

Чтобы выйти на позиции, необходимые для создания, определения (можно сказать «сотворения») творческого ядра исследования, необходимо создать теоретико-эмпирический базис поиска – пройти *постановочный этап*, включающий целый ряд необходимых звеньев. Их последовательность может быть в определенной степени вариативной. Они могут сочетаться и протекать одновременно, однако и процесс, и промежуточные результаты постановочного поиска целесообразно выстроить и представить в определенной логической последовательности. Общая логическая структура постановочного этапа, которая включает три комплексных блока, представлена на рис. 1.

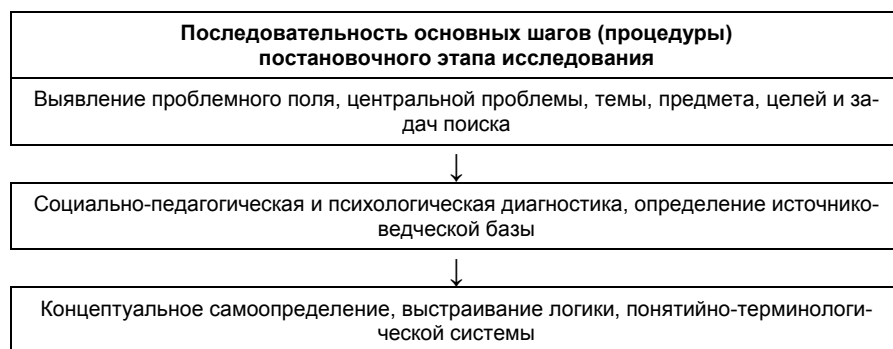


Рис. 1. Логика постановочного этапа исследования

Определим содержание первого блока «Выявление проблемного поля, центральной проблемы, темы, предмета, целей и задач поиска», со-

стоящего из ряда дуальных звеньев и завершающегося определением исходной (базовой) концепции исследования (рис. 2).

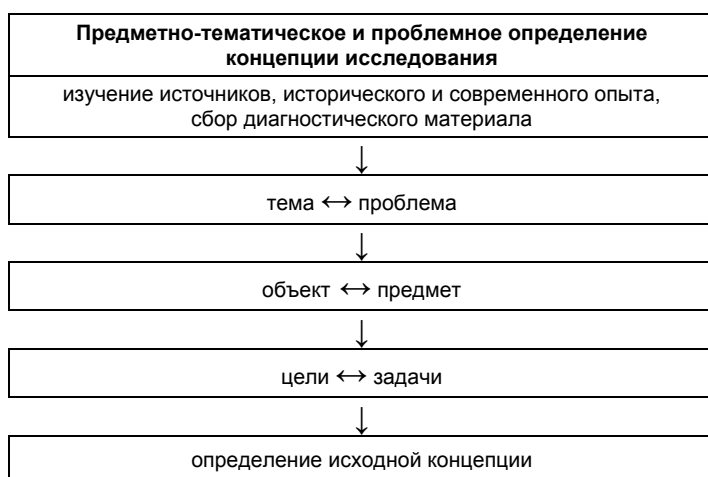


Рис. 2. Выявление проблемного поля, центральной проблемы, темы, предмета, целей и задач поиска

Содержанием первого блока выступает проблемно-тематическое определение исходных позиций исследования.

Тема может быть определена уточнена, конкретизирована и ограничена (локализована) только в связи с определением круга взаимосвязанных проблем и выделением из этого круга (поля) той центральной проблемы, разрешение которой и станет предметом поиска (рис. 3).

Содержание и методы	Требования к определению и содержанию темы
Тема ↔ проблема Проблемная ориентация, поиск «лакун» и «точек роста», движение от затруднений практики к научным проблемам	Обоснованность выбора, актуальность (социальная востребованность), проблемность, информационная обеспеченность, перспективность, локализованность, витагенность (опора на переструктурированный жизненный опыт)

Рис. 3. Содержание блока «Тема – проблема»

Актуальность может быть непреходящей (всегда актуальны темы о здоровье воспитанников, воспитании, источниках информации, об отборе содержания и методов обучения и воспитания и т. д.), но может вытекать из особенностей социокультурной, социополитической ситуации, из перспективных задач выработки и освоения новых, более эффективных подходов в управлении,

преобразований в соответствии с перспективными требованиями развивающейся экономики и социальной сферы [2], задач сохранения и развития традиций в образовании. В настоящий момент в связи с переходом к новым образовательным стандартам, построенным на компетентностном подходе, и с заложенными в комплексе последних документов проекта «Наша новая школа» личностно-социальными нормативами образования особую актуальность приобретают темы и проблемы освоения компетентностного подхода при предметном структурировании учебного материала [3, 4]. К сожалению, мы пока не знаем конкретно, как осуществить компетентностный подход в ситуации предметного обучения, не нашли еще научного толкования этого подхода, не выяснили условий, которые позволят реализовать его развивающий потенциал. Есть серьезные барьеры, ограничивающие возможности духовно-нравственного, гражданского и физического воспитания.

Суть **проблемы** исследования в том, что это особый вид знания: знание о незнании, «известное неизвестное» – предположение о возможном открытии неизвестного: закона, принципа, способа деятельности на основании того, что мы уже знаем об истоках, условиях и иных проявлениях изучаемого феномена. Определяется направление поиска – выход за пределы достоверного в область «потребного» и во многом или в чем-то еще «неопределенного».

Конкретно-научная, в нашем случае – педагогическая, суть проблемы – определение того, в чем заключается вопрос или вопросы, отражающие эту суть: *что* следует искать, *где* (в каких сферах, связях, отношениях, направлениях) искать, в каком виде может быть представлен результат поиска. Примерное содержание и динамика работы по выдвиганию и развитию проблемы представлены на рис. 4.



Рис. 4. Генезис и развитие проблемы

Выдвижение проблемы еще не дает результатов, а только ориентирует поиск на основе выявленных противоречий – традиционных и новых,

например, как в условиях стрессовых перегрузок, криминализации среды, потери высоких нравственных идеалов сохранить соматическое и духовное здоровье детей и молодежи; как соотносить нравственный потенциал религиозного воспитания с научной картиной мира, происхождения жизни на земле и человека; как в условиях сохраняющегося предметного обучения воплотить компетентностный принцип в образовании и т. д.

Далее следует уточнить **объект** и **предмет** исследования (связка, звено «объект – предмет»), учитывая, что предмет всегда уже и, главное, конкретнее выделенного для изучения объекта (процесса, феномена).

Необходимо, чтобы предмет не воспроизводил тему, а способствовал выявлению основы, существенных связей, отношений, факторов, закономерностей исследуемого процесса. Возьмем в качестве примера исследование на тему «Сетевое планирование профильного обучения школьников в условиях города». Речь идет о скоординированном дифференцированном подходе к организации профильных классов в близлежащих школах по 2–3 профилям с возможностью обучения учащихся в соответствии с их выбором того или иного профиля. Предусмотрены варианты, позволяющие улучшить качество обучения в профильных классах, их ресурсное обеспечение (кадры, базы практики и т. д.). Одновременно необходим поиск вариантов полноценного гуманитарного образования в классах естественнонаучного и математического профиля и достаточной информационной и математической подготовки обучающихся в классах гуманитарного профиля.

Весь дальнейший процесс исследования должен протекать именно в рамках обозначенного предмета (требование предметной определенности и предметного ориентирования исследования) и лишь по необходимости временно выходить за эти рамки.

Далее выделяются **цели** (предвосхищенный, желаемый результат) и **задачи**, которые необходимо решить для получения результатов.

Определиться с представлениями о результатах исследования очень важно, данные представления непосредственно зависят от представлений о результатах образования в целом и исследуемых процессах в частности. Результаты образовательного процесса – это не знания и умения сами по себе, а сформированные черты личности, развитые способности, готовность к продуктивной жизнедеятельности, с одной стороны, и те отношения, которые складываются в обществе и на которые влияет качество образования – с другой. Большое значение имеет сохранение и восстановление здоровья обучаемых и воспитанников. Определенную, но не решающую, роль должны играть показатели затрат на образование. Таким образом, образовательные результаты подразделяются на личностные, социальные и экономические. Исследовательские результаты должны способствовать оптимизации результатов образовательных, а цели исследования есть планируемый его результат.

Следует отметить, что в диссертационных работах нередко используется весьма удобная матрица поверхностных и неглубоких решений, когда при определении темы, объекта, предмета, целей эксплуатируется

одна и та же фраза, заимствованная из обозначения темы, только при формулировке проблемы она вводится в виде противоречий и несоответствий требованиям, при обозначении объекта прибавляется слово «процесс», предмет обозначается добавлением и расшифровкой фразы «в условиях...» или «на материалах», а цель связывается с поиском лучших вариантов или совершенствования того, что обозначено в теме.

Цель исследования находит конкретизацию в задачах. Последние и представляют собой ступени, этапы продвижения к цели (рис. 5).

Основные группы исследовательских задач

1. Задачи изучения исторического опыта, современного состояния, источников объекта, конструирование методологической и концептуальной основы исследования.
2. Теоретико-моделирующие задачи (факторы, модели, принципы, методы и технологии преобразований и др.)
3. Задачи практико-преобразующие, решение которых обеспечивает выход в практику или на иные уровни теории (методики, технологии)

Рис. 5. Цели и задачи исследования

Заключительный блок постановочного этапа – определение исходной концепции исследования, т. е. той теоретической платформы, которая служит базой всех последующих рассуждений, исследовательских схем, проб и реальных действий и в которой обозначены критерии и показатели социально-педагогической и психолого-педагогической диагностики, определены фактологическая и источниковедческая базы исследования (документы, литература, интернет-ресурсы, опросы, анкетирование и т. д.) (рис. 6).

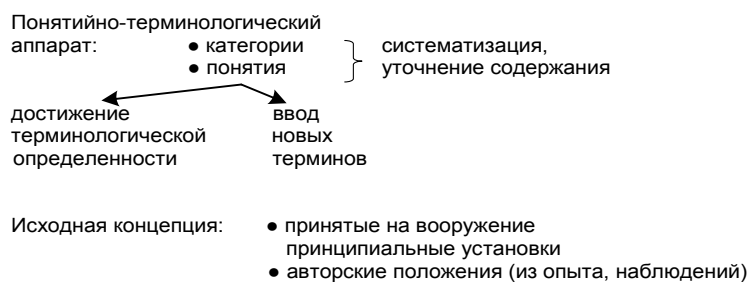


Рис. 6. Определение понятийно-терминологического аппарата, ведущих положений исходной концепции и критериев успешности исследования

Пока при изложении результатов исследования исходная – **первоначальная концепция**, как правило, не выделяется, нередко ее фрагменты включаются в гипотезу. Между тем ее полезно четко обозначить как теоретическую опору, включающую уже признанные и не подвергаемые сомнению положения (подходы, теоретические положения, базовые

идеи и др.) с тем, чтобы далее их конкретизировать, углублять, уточнять, развивать, выстраивая авторскую концепцию исследуемого процесса.

Проделанная работа создает базу для выхода на следующий этап – создание творческого ядра исследования: идея – замысел – гипотеза. Общую логическую схему данного этапа следует обозначить как движение от проблемы, уже выдвинутой и осмысленной на предыдущем этапе как ориентир и вектор поиска, к гипотезе через порождение идеи и конструирование замысла (рис. 7) [1].

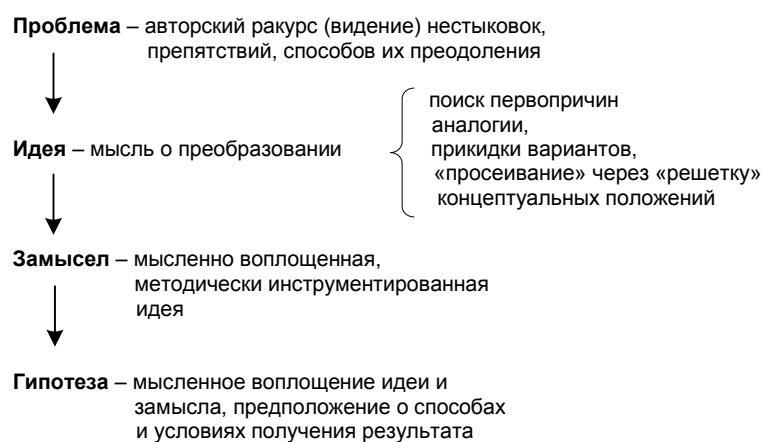


Рис. 7. Теоретическое (конструктивное) ядро исследования

Весь смысл, вся «хитрость» творческого поиска заключается в том, чтобы, анализируя проблему, найти ключ к ее решению в виде идеи. **Идея** – есть мысль о конструктивном преобразовании ситуации, о том, как перейти от существующего к необходимому. Новые идеи рождаются непросто, вынашиваются постепенно на основе поиска первопричин определенных явлений, включения механизмов аналогии, «проигрывания» и «прикидки», вариантов преобразований или сочетаний порой разнородных подходов и приемов, переноса их в исследуемую сферу из иных сфер и областей теоретической и практической деятельности и других способов. Может сработать прием «просеивания» представляющихся перспективными вариантов через фильтр («решетку») концептуальных положений, через арсенал возможного ресурсного обеспечения. Механизмы логики тут нередко заменяются или дополняются механизмами предвидения, воображения, интуиции. Таким образом рождались идеи опережающего обучения, перекодирования информации для уяснения ее смысла, идея оптимизации обучения и воспитания, идея непрерывного образования и др.

Идеи возникают из стремления практики преодолеть барьеры, препятствующие достижению целей, поставленных перед образованием, из стремле-

ния гармонизировать разнонаправленные или трудно сочетаемые подходы. Так из стремления сделать обучение гармоничным и комплексным возникла идея компетентностного подхода как синтеза ценностных установок, научного знания, опыта, умений и готовности к определенным видам деятельности. Из выявившегося в последнее время несоответствия декларируемой гуманистически направленной социальной стратегии, реальной образовательной политики, исходящей из принципа экономии средств, и реформируемой практики с ее инерционностью, разумным консерватизмом и опытом позитивного инновационного развития появилась идея гармонизации государственной стратегии, федеральной и региональной политики, науки и практики.

Если оригинальную идею в конкретном поиске «родить» не удастся, можно найти уже известную, близкую по духу, перспективную, но еще недостаточно реализованную, и «удочерить» ее, наполнив собственным смыслом.

Чтобы воплотиться в жизнь, идея должна перерасти в замысел. Замысел – это идея, мысленно воплощенная в конкретных методических средствах и формах. Идея опережающего обучения может воплотиться в замысле пропедевтических курсов, включении элементов сложных тем в предшествующие темы, использовании «мотивирующих» познание упражнений и т. д. Идея компетентностного подхода может реализоваться в замысле введения интегрированных предметов или тем (теория систем, игровые технологии, экология, философия образования), в укрупнении дидактических единиц, в частичной замене предметного обучения межпредметными комплексами.

Мысленно реализованный замысел превращается в **гипотезу** – предположительное суждение об условиях, педагогических и психологических механизмах, методах и способах преобразования ситуации и получения желаемых результатов. Такова, например, гипотеза о «маятниковом» или «спиралевидном» взаимодействии родной и иноязычной культур в межкультурной коммуникации: о постоянных переходах от ценностей и традиций родной культуры к ценностям иноязычной и более глубоком и содержательном культурном обогащении при возвращении к ценностям и традициям родной культуры. Можно привести пример и другой продуктивной гипотезы: о перспективах перехода к опережающему образованию как системной характеристике перспективной модели отечественного образования на основе синтеза прогрессивных отечественных и мировых традиций, достижений современного «синхронного» образования, учитывающего сегодняшний социальный заказ и социально-экономические прогнозы требований к образованию в перспективе на 10–15 лет.

Попробуем теперь хотя бы в очень приблизительном виде представить сложный и вариативный процесс движения, преобразующий мысли исследователя в структуре творческого ядра научного изыскания.

Внешние рамки движения исследовательской мысли заключаются в переходе от наличной ситуации к желаемой, искомой ситуации. В этом процессе серьезную роль играют интуиция, воображение, моделирование,

способность к антиципации (предвосхищению), эйдетическая (образная) память и другие трудно формализуемые творческие компоненты поиска. Схематично мы попытались отразить вариант содержания и логики рождения (или порождения) творческих элементов исследовательского ядра от исходной ситуации с опорой на результаты диагностики и проблемного анализа к идее, замыслу, гипотезе и способам ее реализации (рис. 8).

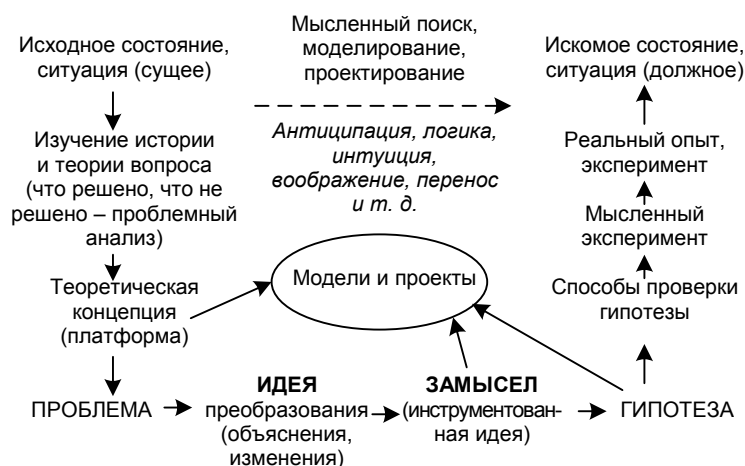


Рис. 8. Творческое ядро исследования: факт, проблема, идея, замысел, гипотеза

Необходимо подчеркнуть сущностные черты гипотезы в отличие и от простого предположения (объяснительной версии), и от концепции, и от теории: доказанная гипотеза может перерасти в концепцию или теоретическое (концептуальное) положение.

Суть гипотезы – предположение о путях, способах, условиях получения искомых (желаемых) результатов. Ее основные черты:

- обоснованность;
- предположительный характер;
- содержательность (ответы по существу);
- простота;
- приложимость к возможно большему числу ситуаций данного класса;
- верифицируемость (проверяемость).

Гипотеза должна содержать нуждающиеся в проверке, но солидно аргументированные ответы на возникшие вопросы, конкретные решения, варианты, схемы, а не только общие положения. Гипотезу нельзя заменять общими декларациями, уведомлением о намерениях или перечислением того, что необходимо сделать: изучить ситуацию или опыт, сформулировать подходы или принципы, разработать модель, сконструировать методику и т. д. Первоначальная (рабочая) гипотеза в процессе ис-

следования может изменяться, уточняться, углубляться, приобретать характер объяснительной, теоретической гипотезы, нацеленной на созидание и раскрывающей его психологические и педагогические механизмы. Этот процесс А. Ф. Закирова удачно назвала гипотезированием, раскрыв его на конкретных примерах [5, с. 33–63].

Качества гипотезы: новизна, глубина, конструктивность – позволяют судить о том, насколько продуктивно сформировано творческое ядро исследования и насколько может быть продуктивна последующая работа по проверке гипотезы. Поэтому-то и было необходимо подчеркнуть и по возможности исключить весьма распространенные ошибки в подходе к гипотезе.

Литература

1. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. М.: Акад., 2010.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (ОДВО 35/2008 г.)
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Сайт Минобрнауки РФ «Национальная инициатива». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/press/news/5233/>
4. Проект концепции гос. образовательных стандартов средней школы / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с.
5. Творческое ядро педагогического исследования: проблема – идея – замысел – гипотеза. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010.

УДК 37.01

А. Ф. Закирова

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ГИПОТЕЗИРОВАНИЯ¹

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития педагогического творчества. Рассмотрена многомерная структура научно-педагогической гипотезы. Охарактеризованы логико-гносеологические и ценностно-смысловые аспекты «сквозного» гипотезирования. Описаны разнообразные методы и приемы стимулирования исследовательской деятельности, в том числе способы развития рефлексивных навыков и пластичности мышления педагога.

Ключевые слова: педагогическая гипотеза, логико-гносеологический аспект гипотезирования, ценностно-смысловой аспект гипотезирования, исследовательский инструментальный, обратимость мышления.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 10-06-00229а.

Abstract. The paper deals with the problem of development of pedagogical creativity. Logical and gnosiological, as well as value and semantic aspects of end-to-end hypothesizing are defined. Various tools of research motivation, including means of development of reflexive skills and flexibility of the teacher's mind, are described.

Index terms: pedagogical hypothesis, logical and gnosiological aspect of hypothesizing, value and semantic aspect of hypothesizing, research tools, reversibility of thinking.

В процессе ведения научного исследования педагогу важно знать и максимально использовать эвристические возможности гипотезы как формы научного познания. В этих целях необходимо всесторонне и более пристально рассмотреть ее структуру, творческий потенциал и психологический механизм *гипотезирования*.

Помимо традиционно предъявляемых к научной гипотезе требований (обоснованности, содержательности, простоты, логической непротиворечивости, верифицируемости), на наш взгляд, необходимо выделить следующие:

- процесс формирования научной гипотезы носит *сквозной, непрерывный характер* и присутствует на *всех этапах исследовательской деятельности*, взаимодействуя со всеми методологическими атрибутами научного исследования: его целью, задачами, положениями, характеризующими новизну, исследовательским инструментарием и пр.;

- в процессе выдвижения научной гипотезы важная роль отводится *временному фактору*; поспешность неуместна и непродуктивна, так как приводит к порождению скороспелых, незрелых, концептуально неполноценных гипотез-муляжей, выполняющих в исследовании не эвристическую, а декоративную роль;

- в ходе научно-исследовательского поиска гипотеза претерпевает *смысловую динамику*, содержательное и качественное обогащение, которое можно предусмотреть, познав эвристическую природу гипотезы и освоив инструментарий, способствующий стимулированию научно-педагогического творчества.

Анализируя с методологических позиций *многомерную структуру научно-педагогической гипотезы*, следует, как точно отмечал В. С. Библер, осмыслить противоречивую, расщепленную форму человеческой деятельности в тождестве противоположных начал: логико-гносеологической и ценностно-смысловой ее характеристик, единичного и всеобщего, значения и смысла деятельности, рационального объяснения и интуитивного понимания предмета исследования, рассудочности и интуиции, жесткого формализма и произвольной фантазии.

Действительно, процесс научного исследования имеет двойственную природу, соединяя в себе, с одной стороны, *рациональное объяснение* и познавательную деятельность, регулируемую целеполаганием, а с другой – *собственно понимание*, сопровождающееся формированием смысловой сферы

личности. Двойственный характер деятельности с психологических позиций в различных аспектах исследован в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. А. Иванникова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др., в которых отмечается двойственность

- самого субъекта научной деятельности, выступающего как общественный субъект и как неповторимая личность;
- отношения к знанию, которое объективируется в коллективной форме в виде универсальных культурных ценностей, мнений и представлений о действительном, желаемом, должном (универсальные культурные смыслы как представления об истине, добре и красоте), а также в форме ценностей личного, индивидуального характера (личностные смыслы);
- предмета исследования, на достижение которого она направлена (целевая сторона деятельности требует смыслового анализа, а содержательная – технологического);
- исследовательской деятельности, проявляющейся в наличии интеллектуальной и аффективной сторон [4].

Две стороны деятельности в общенаучных трактовках соотносятся с двумя моделями научного познания:

- дедуктивно-номологической (восходящей к галилеевской традиции познания причинно-следственных связей);
- интенциональной (связанной с аристотелевской традицией, ориентированной на раскрытие целей и намерений людей).

Разграничение этих моделей весьма относительно и условно, так как практика научного исследования связывает эти понятия в органическое единство и направлена на выработку на данной основе личностных смыслов.

Исходя из этого, процедуру выдвижения гипотезы мы представляем как интегративное образование, объединяющее в себе характеристики рационального объяснения и понимания (таблица).

Процедура выдвижения гипотезы

Характеристики гипотезирования	Аспекты гипотезирования	
	логико-гносеологический	ценностно-смысловой
1	2	3
Ориентир	Рациональное объяснение	Интуитивное понимание
Источники, содержательная база и способ ее упорядочения	Научные данные, оформленные как парадигмы, концепции, теории, системы	Помимо научных данных – образы религии, искусства, культуры в целом, жизненный опыт исследователя, представленные в нарративах (повествовательных текстах)
Предмет	Типичные, повторяющиеся связи между изучаемыми явлениями	Индивидуальные проявления постигаемых явлений

Продолжение таблицы

1	2	3
Интересуемые в предмете отношения	Отношения общего и частного, родовидовые отношения («вертикаль значений»)	Конкретные условия жизненной (педагогической) ситуации (контекст, «горизонталь смыслов», определяемых временем, местом, обстоятельствами)
Ведущая исследовательская модель	Номологическая модель, отражающая каузальные связи и законы	Интенциональная (телеологическая) модель, отражающая намерения и ценностные ориентации
Преобладающий метод	Анализ	Синтез
Преобладающий стиль мышления	Рациональная логика	Ассоциативное мышление, основанное на интуиции
Вектор направленности гипотезирования	Проективный: от субъекта – к предмету познания: $S \rightarrow O$	Рефлексивный, характеризующийся двусторонней направленностью: $S \leftrightarrow O$
Языковое оформление	Научная терминология	Образные средства повседневности, искусства

Принципиально важно подчеркнуть, что разграничение, традиционно проводимое между интуитивным пониманием и сугубо рациональным познанием, логико-гносеологическим и ценностно-смысловым аспектами выдвижения гипотезы, весьма относительно и условно. Не существует какого-то абсолютного интуитивного понимания вне элементов рационального объяснения, не нуждающегося в нем, так же как нет и объяснения, не содержащего понимания. Практика исследовательской деятельности связывает эти понятия в органическое единство. В психологическом отношении предметом гипотезирования является момент связи значения и смысла, единичного и всеобщего, единство образа и понятия, т. е. образ, обогащенный мыслью. Причем «понятие и образ-представление даны в неразрывном единстве». Включаясь в мыслительный процесс, образ интеллектуализируется (С. Л. Рубинштейн). В ходе выдвижения научной гипотезы происходит преодоление исследователем противоречия между обобщенным характером социального опыта, зафиксированного в понятиях как объективное значение знания, и конкретным характером применения этого знания, смыслами, представляющими собой субъективную ценность объективных значений. Характерной особенностью научного гипотезирования является соединение в нем анализа с синтезом, перспективы с ретроспективой, познания и рефлексии. Выдвижение гипотезы представляет собой, если воспользоваться выражением М. М. Бахтина, «участное мышление».

Процедура выдвижения гипотезы (гипотезирование) – это многоступенчатый процесс, аналитико-синтетическая проективно-рефлексивная деятельность, соединяющая в себе рациональное объяснение с интуитивным пониманием на основе многокурсовой рефлексии по поводу содержания, логики, системно-структурных отношений элементов педагогического знания и соответствующих им образов культуры, искусства и повседневной жизни в контексте самопознания, профессионального и личного жизненного опыта исследователя.

Рассмотрим, как реализуется взаимодействие («единство и борьба») двух противоположных, но органично слитых начал исследования: логико-гносеологического и ценностно-смыслового аспектов гипотезирования. Какие методологические средства способствуют актуализации эвристического потенциала гипотезы?

Логико-гносеологический аспект выдвижения научно-педагогической гипотезы реализуется, преимущественно, на рациональной основе и направлен на *упорядочение и систематизацию* представлений о педагогических явлениях и фактах. При этом исследователю очень важно продумать *логическую структуру*, в соответствии с которой научный материал будет помещен в вербализованную гипотезу. Логико-гносеологический аспект гипотезирования предусматривает *целостный анализ предмета исследования* и его предъявление на основе системно-структурного подхода. Вместе с тем необходим *анализ элементов знания, образующих систему, выявление главного (системообразующего) элемента и определение наиболее существенных связей элементов знаний*. В связи с этим исследователю полезно определить состав ключевых научных понятий, которые войдут в гипотезу.

Структурирование научного материала в тексте гипотезы может быть проведено по разным принципам: например, на основе показа *отношений причины и следствия, целого и части, рода и вида*.

С учетом содержательной специфики научно-педагогического материала (исследование процесса образования, развития, обучения и воспитания личности) вполне оправдывает себя логическая структура гипотезы, в которой представлено научно обоснованное *предположение о сущности, содержании, процессе, предполагаемых результатах и критериях оценки образовательного процесса*.

Достаточно популярна также структура педагогической гипотезы, в содержании которой раскрываются представления о *целях, принципах, содержании, методах, приемах и формах образовательного процесса*.

Однако чрезвычайно важно подчеркнуть, что выбор названных способов структурирования материала не является залогом научной состоятельности гипотезы. Более важно, чтобы в гипотезе были ярко выражена актуальность, *новизна и авторское лицо исследователя*, предлагающего конструктивные средства и методы совершенствования образо-

вательного процесса. Кроме того, в полноценной гипотезе должна присутствовать *система аргументации выдвигаемых положений*. В противном же случае гипотеза будет напоминать «строительные леса», за которыми нет здания, то есть, возвращаясь к языку методологии, нет конструктивной педагогической идеи и попыток ее обоснования.

К сожалению, обращение к текстам диссертаций и авторефератов нередко разочаровывает рецензентов и оппонентов именно из-за универсального характера выдвигаемых исследователями гипотез, в которых заданные системы общих категорий подавляют жизненные проявления, а за обобщающими понятиями теряется суть. Например, рабочая гипотеза в диссертационном исследовании на тему «Формирование когнитивного стиля познавательной деятельности будущих специалистов в процессе парно-группового взаимодействия» (обратите внимание на недопустимую тавтологию в формулировке темы!) выглядит следующим образом:

УПД студентов по формированию КС будет эффективна, если

- обучение иностранному языку осуществляется на основе структурно-функциональной модели парно-группового учебного взаимодействия по формированию КС УПД, которая включает в себя целевой, содержательный, организационно-технологический компоненты; функциональные связи (функции и деятельность педагога и студентов); субъект-субъект-объектные отношения и реализуется через информационный, проблемный, коммуникативный, ситуационный, контрольно-оценочный блоки;
- создаются педагогические условия, обеспечивающие ее успешное функционирование.

Как видим, за понятиями «цель», «содержание», «модель», «функция», «отношения» и др., по сути, выступающими в гипотезе в качестве симулякров – словесной оболочки, за которой теряется смысл, – не просматривается реальное содержание проведенной научной работы; проблема усугубляется необоснованным использованием аббревиатур.

Логико-гносеологический план выдвижения научной гипотезы предполагает аргументацию на основе установления причинно-следственных связей между изучаемыми явлениями. Начинающему педагогу-исследователю следует предостеречься от *ошибок, связанных с нарушением правил аргументации*. Наиболее распространены следующие виды ненаучной аргументации, метафорически обозначенные

- как «аргумент к жалости»; иногда аргументы такого рода называют «доводами к пафосу»; они в изобилии присутствовали в педагогической литературе конца 80-х – начала 90-х гг. прошлого века, когда утверждались прогрессивные идеи «педагогике сотрудничества», однако научный подход к проблеме гуманизации образования заслонялся публицистическим пафосом;

- «аргумент к палке», состоящий в утверждении идеи подавления, торможения и запрета;

- «аргумент к кошельку», основанный на идее материального стимулирования педагогической деятельности как единственной панацее, гарантирующей ее успешность;

- логическая ошибка поспешного обобщения (по-другому – «прыжок в заключение», «ложная генерализация», «ошибка малой выборки»); методологическую ошибку такого типа допускают неопытные исследователи, которые выдвигают предположение (по сути – оно свойственно обыденному мышлению) на основе недостаточного количества научных фактов. В результате – гипотеза для одного случая [3, с. 66, 221].

Необходимо подчеркнуть, что для эффективного обоснования положений рабочей гипотезы и реализации ее объяснительной функции целесообразно обратиться к методологическим основаниям работы: фундаментальным *концепциям, теориям, системам, методикам, установленным на их основе законам и принципам*. В противном случае выдвинутое предположение останется прожектерской догадкой, не достигнув статуса научно обоснованной гипотезы.

Рассмотрим примеры гипотез на предмет соответствия требованиям научной доказательности, нацеленности на обнаружение нового, содержательности, верифицируемости (проверяемости на практике) и неочевидности содержащихся в них положений.

Если в процессе формирования исследовательской компетентности студентов будущие учителя-исследователи будут включены с 1-го курса на протяжении всех последующих лет обучения в реальный познавательный исследовательский процесс на основе лично-деятельностного подхода, то их уровень педагогической исследовательской компетентности может быть существенно повышен по сравнению с исследовательской компетентностью будущих учителей, прошедших традиционную педагогическую подготовку в вузе.

Совершенно очевидно, что в данной гипотезе диссертант провозглашает банальные истины, не требующие доказательств и проведения специального научного исследования.

Процесс становления гуманистического мировоззрения педагога будет наиболее эффективным и действенным, если вузовское и поствузовское образование в необходимой мере обеспечит целенаправленную теоретико-методологическую и процессуальную подготовку педагога, способствующую развитию и саморазвитию системообразующих мировоззренческих компонентов; в системе профессионально-педагогической подготовки будут созданы специфические психолого-педагогические условия, позволяющие содействовать полноценной самоактуализации педагога, личность которого станет рассматриваться в качестве основного фактора становления гуманистически ориентированного мировоззрения.

Приведенная гипотеза также не отвечает требованию содержательности выдвигаемых идей. Положения гипотезы характеризуются неопределенностью, неконкретностью, не отвечают на вопросы: в чем состоит

«необходимая мера» и какие конкретно «специфические условия» автор предлагает создать?

Ранее подчеркивалось, что разделение единого процесса выдвижения научной гипотезы на планы – логико-гносеологический и ценностно-смысловой, рациональный и интуитивный, интеллектуальный и аффективный – весьма условно и возможно только в аспекте теоретического осмысления. Подтверждением данной мысли служит и тот факт, что для реализации объяснительной функции научной гипотезы требуется не только установить закономерные причинно-следственные связи между явлениями, но и *с доказательно убедить научное сообщество и педагогов-практиков в правомерности отстаиваемых положений*. Именно поэтому в сферу рационально-логического вторгается эмоциональная составляющая. Не случайно в теории аргументации придается особое значение эмоциональной компоненте любого доказательства.

Итак, изучение эвристической природы научно-педагогической гипотезы закономерно подводит к вопросу о **ценностно-смысловых аспектах** научного исследования. Ученому, следующему классическим научным канонам (объективности, точности, исчисляемости, воспроизводимости), следует помнить об угрозе «попасть в категориальный капкан» и о том, что педагогические смыслы заключены не только в научных текстах, но и, преимущественно, в философской, религиозной, научно-популярной литературе, в поэтических и прозаических художественных произведениях, в фольклоре и, главное, в образовательной практике. Они воплощаются в образах и символах, сформировавшихся в культуре народов в различные исторические эпохи, и часто носят аллегорический характер. Являясь иногда характеристикой целой культуры, символом эпохи, образ позволяет соединить отношения личности, группы и общества. Образ характеризуется остановкой, «моментизацией» субъект-объектного взаимодействия, целостностью, способностью не распадаться на отдельные впечатления, потенциальной возможностью объективации, вынесения вовне и *обратным регулирующим воздействием ценностного отношения*.

Необходимо помнить, что особенностью научного познания действительности является фиксация свойств и отношений в форме идеальных объектов, представляющих в познании реальные предметы не по всем, а лишь по некоторым, жестко фиксированным признакам. Характерным примером могут служить педагогические законы, выражающие наиболее общие отношения и связи. По Ф. Энгельсу, закон – это «форма всеобщности». Однако *специфической особенностью педагогики является внимание к единичному факту действительности*, в связи с чем логико-понятийный подход требует своего дополнения посредством истолкования педагогической реальности с позиций таких факторов, как *обыденное педагогическое мышление, вера, искусство*, о значении которых аргументированно писали как отечественные, так и зарубежные ученые.

Так, весьма продуктивна идея взаимодополнительности научных и художественно-эстетических способов познания педагогической реальности. Это выражается в следующем.

Во-первых, опора при выдвижении педагогических идей на художественно-эстетический компонент может стать *источником педагогического творчества*, способствующим более активному ведению мысленного эксперимента как теоретиком, так и педагогом-практиком (см. теоретические, публицистические и художественные произведения А. С. Макаренко).

Во-вторых, в отличие от *категориального подхода*, категорично претендующего на однозначность трактовки (этимологическое родство выделенных курсивом понятий говорит само за себя!), мышление на основе художественной образности провоцирует исследовательское сознание на всестороннее и *многомерное творческое понимание* изучаемых явлений.

Кроме того, достоинством сочетания научного и художественно-эстетического подходов в педагогической деятельности является направленность искусства на *целостное восприятие предмета исследования*. Позиция художника способствует гармоничному сочетанию в деятельности педагога научного анализа с синтезом благодаря интегрирующим свойствам художественно-эстетического образа, который, в силу характерной для него цельности и завершенности, не позволяет потерять целое в угоду частностям.

И, наконец, ценным для педагогической теории и практики свойством искусства является его *стремление к совершенству* (эстетическому, нравственному), ориентированность на достижение идеала, что служит фактором дополнительной *поддержки гуманистических ценностных установок исследователя*.

Идея взаимодополнительности рационально-логического и художественно-эстетического подходов (как в реализации исследовательской стратегии, так и в содержании общего образования) успешно реализована в выполненном под нашим руководством диссертационном исследовании С. С. Мальцевой на тему «Специфика обучения гуманитарным дисциплинам в профильных классах негуманитарной направленности» (Тюмень, 2009). Разработке гипотезы предшествовало рождение идеи о воспитывающих и развивающих возможностях использования методов искусствоведения в процессе обучения гуманитарным дисциплинам учащихся профильных негуманитарных классов (уроки «лирики» для «физиков»). В ходе исследования идея переросла в следующую гипотезу:

В процессе обучения гуманитарным дисциплинам в классах негуманитарного профиля целесообразно

- следуя принципу выделения в содержании образования общекультурной компоненты, отбирать образы и модели, мифы и коды, символы и знаки, тексты и схемы, выступающие аналогами культурно значимой информации, подлежащей истолкованию и пониманию;

в соответствии с принципом интеграции и установления межпредметных связей обогащать гуманитарное содержание материалом естественнонаучного характера; согласно принципу соавторства, формировать индивидуальное содержание через творческую деятельность учащихся с учетом индивидуальных особенностей участников образовательного процесса – их планов, потребностей, устремлений, интересов, ценностных ориентаций;

- процесс обучения организовать как движение по индивидуальным образовательным траекториям через исследовательскую стратегию поэтапного освоения, воплощенного в текстах содержания гуманитарных предметов;

- целенаправленно использовать в образовательном процессе адаптированные к условиям профильного обучения методы и приемы, основанные на идее структурной биполярности и семиотической бинарности текстов как знаковых систем: интегративные семиотические практики (методы «музыкальных ассоциаций», «от образа к образу», «мир как текст», методы билингвистических задач, проектов на базе технологий Intel, приемы техники выразительности), которые активизируют смыслопорождающие возможности обучения.

Организация процесса обучения в соответствии с этими условиями будет способствовать формированию и развитию личностного смыслового и деятельностного своеобразия обучающихся, что выразится

- в дифференцированном отношении к имеющимся в образовательном пространстве возможностям самореализации;

- уточнении ценностно-смысловых ориентиров самореализации;

- деавтоматизации процессов мышления и сознания;

- развитию эвристических способностей и интегративных исследовательских навыков, основанных на взаимодополнении рационально-логического и художественно-образного начал; в обогащении эмоциональной сферы обучающихся.

Действенным фактором стимулирования научного творчества является язык педагогики. В соответствии с классическими научными канонами исследователю необходимо хорошо владеть научной терминологией, характеризующейся однозначностью и точностью в определении смыслового содержания. В то же время следует учитывать, что процесс научного открытия, прорыва к новому знанию нередко сопровождается ломкой стереотипов восприятия педагогических феноменов. В этой связи роль «проводников» концептуальных нововведений способны выполнять *метафоры как ценнейший инструмент познания*. Не случайно В. В. Налимов утверждал: знание, чтобы быть научным, должно быть метафоричным. *Метафора – это своеобразная модель выводного знания, модель выдвижения гипотез*. Во всех областях научного знания мы обнаруживаем термины, происшедшие из метафор, например, «фильтр», «сортировка» – в математической логике, «электрический ток» – в физике, «растительная клетка» – в биологии, «развитие», «формирование», «живое знание» – в психологии и педагогике. Известно, что И. П. Павлов, описывая механизм образования временных нервных связей, метафорически отождествлял нервную систему с телефонной станцией. В сердцевине большинства научных теорий можно обнаружить метафору. В этой связи исследователю

полезно стимулировать процесс метафоризации, активно используя метафору как познавательную модель.

Метафора в педагогическом исследовании выступает не столько как стилистический языковой троп, сколько как исследовательская модель и инструмент познания педагогических явлений с позиций их ценностной значимости, реализуя *разнообразные эвристические функции*:

- расширение контекста понимания педагогических явлений;
- достижение многоаккурсности, объемности видения;
- установление межфреймовых связей и увеличение их вариативности;
- усиление личностного и рефлексивного начал в понимании педагогической реальности;
- когнитивный эффект (ассоциативное мышление на основе аллегорий стимулирует выдвижение гипотез);
- освобождение от стереотипов восприятия.

В педагогических метафорах, служащих одним из важнейших средств осмысления действительности, наиболее ярко выражен инструментальный и продуктивный характер языка педагогики, активно участвующего в понимании и истолковании педагогических реалий. По своей природе *метафора является неотъемлемым атрибутом научного исследования*, и ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения. Педагогическая метафора, связывая две разнородные идеи, каждая из которых характеризуется своим набором ассоциативных комплексов, выводит за пределы какого-то одного представления, становясь таким образом *фокусом понимания* в контексте разнородных идей. Так, например, в диссертационном исследовании на тему «Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий» автором предложена классификация вариантов педагогического сопровождения на основании готовности и потребности обучающегося во взаимодействии со взрослым: варианты сопровождения обозначены как «опека», «забота», «защита», «наставничество», «помощь», «поддержка» (Тюмень, 2006). Обратите внимание, как значительно расширяется контекст понимания за счет применения данных метафор! Метафорическим определением разнообразных ролей педагога в процессе педагогического сопровождения: «врач-консультант», «советник по процессу», «друг», «плечо», «адвокат», «катализатор» – достигается существенный когнитивный эффект. Метафоризация рождает дополнительные потенциальные смыслы.

Метафоризация усиливает соотнесенность слова с реальностью, с конкретными условиями и обстоятельствами жизнедеятельности; при этом *контекст понимания расширяется и конкретизируется*, а эвристическая деятельность исследователя и его личная активность как истолкователя возрастают. Таким образом, определение в качестве предмета ги-

потезирования рожденной из конфликта метафоры, связывающей разнородные идеи и соответствующие им различные ассоциативные комплексы, символизирует выход субъекта понимания за пределы какого-то одного круга представлений, заданных парадигмальными нормами и схемами, и включение его в целостный контекст культуры.

Следует подчеркнуть, что в применении образно-метафорических средств и однозначных научных терминов в процессе научного исследования и при оформлении его результатов важно достичь баланса, равновесия. В некоторых случаях привлечение метафорических средств требуется только на этапе инсайта, прорыва к новому. Вместе с тем использование в научных текстах необоснованного терминовтвора может привести к размыванию границ научных понятий и возникновению при защите научных идей смысловых барьеров.

Помимо метафоризации существует бесконечный ряд и других *методов, приемов, процедур и герменевтических техник, способствующих стимулированию научно-исследовательского творчества*. Охарактеризуем некоторые из них.

1. В ходе выдвижения рабочей гипотезы и ее отработки полезно расширить контекст исследовательской деятельности, включая *предмет изучения в разнообразные системные связи и новые контексты: личный, общепедагогический, религиозный, эстетический*. Для этого рекомендуется использовать возможности педагогической литературы разных жанров и стилей (научной, учебно-методической, художественной, научно-фантастической, научно-популярной, публицистической), осмысливать материал в собственном контексте с привлечением дополнительных сведений: биографии автора, специфики времени, места, социальной ситуации.

2. Источником формирования научной гипотезы может стать исследование теории вопроса с точки зрения степени его полемичности, наличия в науке противоположных точек зрения. Полезно увидеть *конфликт интерпретационных версий* и попытаться определиться с выбором мировоззренческой методологической позиции, чтобы затем, подкрепляя теоретические изыскания опытной работой, выработать и доказать собственную концепцию.

3. Полезен *поиск противоречий в трактовке* разными учеными (представителями различных научных школ и направлений, смежных отраслей наук) *научных понятий* и выдвижение на данной основе собственной версии, которая будет положена в основу авторской гипотезы. В науке нередко существуют несколько конкурирующих гипотез, которые опираются на одни и те же термины, но используют их по-разному.

Например, термин «толерантность» помимо привычного для большинства гуманитариев значения «терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям» также означает «отсутствие или ослабление реагирования на неблагоприятный

фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию». Таким образом, многозначность термина может выступить в роли фактора, способствующего более глубокому осознанию связанной с данным понятием научно-педагогической проблемы.

4. Источником, стартовой точкой для выдвижения нестандартной гипотезы может стать обращение к диалектическому методу «раздвоения единого и познания противоречивых частей его» (В. И. Ленин). Когда противоречивая сущность изучаемого педагогического явления до поры скрыта от исследователя, целесообразно провести *преднамеренное «расщепление» понятия*.

Так, например, автору, в прошлом преподавателю русского языка как иностранного, проводившему исследование по методической теме «Особенности обучения русскому произношению студентов-иностранцев», довелось применить данный прием следующим образом. Анализируя понятие «неродная речь билингва» (билингв – человек, говорящий на двух языках – родном и чужом), исследователь «разложила» содержание данного понятия на две составляющие: элементы изучаемого языка и элементы родного языка. Дело в том, что в устной речи говорящего на иностранном языке обычно присутствует акцент. Дальнейший ход рассуждений, предшествующих выдвижению гипотезы, был связан с ответами на серию вопросов: 1. Помехой или помощником при обучению русскому произношению является родной язык студентов-иностранцев? 2. Как по акценту иностранца можно определить его национальную принадлежность? 3. Какие условия для усвоения русского произношения являются наиболее благоприятными: когда изучаемый и родной языки имеют сходства, как, например, русский и болгарский, или когда языки относятся к разным языковым семьям, как русский и монгольский? Ответ на последний вопрос («более успешно преодолевается произносительная интерференция при освоении неродственных языков») выглядит неожиданным и парадоксальным, порождая ситуацию когнитивного диссонанса. Однако этот ответ становится «предвестником» зарождения рабочей гипотезы о содержании и методах отработки навыков произношения.

5. «Подсказки» для творчески настроенных исследователей встречаются в *литературе постмодернизма*, например в форме гипертекстового изложения художественного материала, которое многократно усиливает интенсивность и качество смыслообразования, объемность постижения сюжетов и идей. Особый интерес представляют также сами понятия из категориального ряда постмодернизма, в основе которых упразднение стереотипов восприятия и постижения человека и окружающего мира. Так, например, «провокаторами» и «подсказками» нестандартных педагогических идей могут стать понятия «лабиринт», «ризома» (корневище), «след», «параллаксное видение» и др. (Разумеется, автор не призывает к легковесному пользованию понятиями, если их содержание исследователем глубоко не освоено.)

6. Эффективным методом эвристики является *интенсивное нагнетание вариантов гипотетических версий по исследуемой проблеме* (в условиях дефицита времени, в исследовательской группе или индивидуально) с последующим их строгим отбором.

7. В качестве одного из специальных герменевтических приемов исследователю полезно применить прием *рефлексивного осмысления исследовательской ошибки*. На промежуточных этапах ведения и оформления результатов научной работы исследователь (иногда самостоятельно, а порой с помощью консультантов или рецензентов) может обнаружить допущенную ошибку. С позиций педагогической герменевтики ошибка как субъективно-личностное проявление достойна специального внимания исследователя, вполне возможно, что *под видом ошибки скрыта интуитивная подсказка*. Так, например, в случае, когда обнаруживается некорректность в проведении классификации (нерядоположенность, потеря единого основания деления, неправомерное включение понятий в однородный ряд), исследователю целесообразно отнестись с доверием к себе и так называемой ошибке, попытаться найти ее причины, которые часто находятся в сфере бессознательного. Если самоанализ пойдет успешно и удастся вербализовать его результаты, появится возможность совершить новый продуктивный ход в изучении предмета: например, изменить основание классификации или наряду с данной классификацией построить качественно новую, попытаться их соотнести и, таким образом, увидеть многомерные, объемные отношения изучаемых феноменов, а затем, что вполне возможно, построить теоретическую модель.

8. Разрабатывая авторскую идею, исследователю необходимо с осторожностью прибегать к методам формальной логики (по А. С. Макаренку, в педагогике менее всего возможна силлогистическая формула, «дедуктивный короткий бросок»). В этой связи взамен типизации и подведения под множества возникает потребность в *мереологических обобщениях и умозаключениях*, основанных на выделении в предмете необычайного, самобытного, его идеализации и переносе свойств части на целое.

9. Эвристическая природа гипотезы проявляется в контексте отхода исследовательской деятельности от линейной логики (что согласуется с идеями синергетики). В этой связи особой эффективностью характеризуется так называемый *«зигзаговый метод» исследования*, построенный на поиске свободных ассоциаций относительно предмета изучения. При этом приветствуются ассоциации, рождающиеся вне всякой логической связи с изучаемым явлением или понятием. Характерно, что строгие научные понятия признаются непригодными для творческого познания, приветствуются же хаотические элементы, которые «наводят» на нестандартные решения (по мысли В. С. Библера, «интуиция вспыхивает от случайной искры посторонних ассоциаций»).

10. В некоторых случаях конструктивная и интересная гипотеза может быть выдвинута в результате *объединения ряда микрогипотез* по соответствующей теме.

Таким образом, гипотеза как форма существования знания в процессе научно-педагогического исследования развивается, конкретизируется и совершенствуется, проходя путь от аморфной догадки до научно обоснованного предположения о закономерностях развития педагогических явлений. В первом приближении к научной проблеме, опираясь на фактологическую и эмпирическую базу, а также научные данные, исследователь обычно представляет *рабочую гипотезу описательного характера*. Степень аргументированности выдвигаемых на начальном этапе положений, как правило, невысока, и гипотеза больше описывает, чем объясняет, содержит предположение о наборе элементов в изучаемом объекте, но ожидаемый результат в ней представлен лишь в общем виде. На последующих этапах научного исследования, когда автор производит многократную проверку, корректировку и конкретизацию данных и углубляется в теорию вопроса, рождается предположение о причинно-следственных связях и устойчивых закономерностях развития педагогических явлений, что требует опытно-экспериментальной проверки рабочей гипотезы, которая приобретает статус *объяснительной*. В результате анализа и обобщения данных проведенной опытно-экспериментальной работы и их теоретического осмысления исследователь получает возможность модифицировать гипотезу, придав ей характер *прогностической*, способной выполнять преобразующую функцию педагогической науки.

Для иллюстрации идеи *«сквозного», непрерывного гипотезирования* с применением отдельных описанных методов покажем процедуру поэтапного развития и становления гипотетического знания при работе автора статьи над диссертационным исследованием по теме «Педагогические основы проектирования учебных занятий в вузе».

1-й (начальный) вариант гипотезы:

Для эффективной организации процесса обучения в вузе необходимо последовательное формирование учебной деятельности студентов и обучающей деятельности педагога путем параллельного проведения целеполагания, дидактической обработки учебного материала и определения методов обучения.

Как видим, на начальном этапе исследования гипотеза имела описательный структурный характер, так как в ней содержалось представление о структуре исследуемого объекта (процедуры педагогического проектирования): представлен лишь набор элементов изучаемого объекта и характер связи между ними, однако недостаточно отражена форма связи между элементами, как это требуется в функциональной гипотезе.

Осознавая неполноту и несовершенство гипотезы, углубляясь в теорию вопроса и подкрепляя выводы опытно-экспериментальной работой, мы попытались дополнить и усовершенствовать начальную гипотезу, опираясь на ряд вспомогательных идей («микروهипотез»):

- педагогические явления и процессы отличаются многофакторностью, многомерностью и многоаспектностью;

- дидактическая обработка учебного материала в процессе проектирования обучения может проводиться под разным углом зрения;

- отбираемые в процессе проектирования методы и приемы обучения имеют разное назначение, например выполняют функции «озадачивания», или структурирования учебного материала, или обеспечения учебного общения и т. д.;

- педагогическое целеполагание, дидактическая обработка учебного материала и выбор методов обучения в реальной образовательной практике происходят не параллельно, не последовательно, а переплетаясь в сложном многомерном процессе, цельность которого обеспечивается сквозным целеполаганием.

Так родился 2-й вариант гипотезы:

Для того чтобы учебное занятие в вузе эффективно реализовало образовательные, развивающие и воспитательные функции, в ходе его проектирования необходимо соотносить разноаспектный анализ учебного материала с покомпонентным формированием учебно-познавательной деятельности студентов и, в соответствии с этим, отбирать методы и приемы обучения, в частности:

- на целевом этапе проектирования оценивать преимущественно мировоззренческие функции содержания обучения;

- при формировании предмета учебного познания анализировать в большей мере противоречия внутренней структуры изучаемых явлений и выбирать приемы «озадачивания»;

- на этапе определения структуры учебной деятельности рассматривать системные отношения элементов знаний и формировать приемы изложения, доказательства;

- на коммуникативно-формообразующем этапе проектирования оценивать коммуникативно значимые характеристики материала и отбирать приемы общения.

На всех этапах проектирования полезно проводить целеполагание, поэтапно дополняя и качественно обновляя учебно-воспитательные цели (Закирова А. Ф. Педагогические основы проектирования учебных занятий в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 1988).

Таким образом, в ходе теоретического и эмпирического исследования гипотеза постепенно приобрела более зрелый функциональный характер.

В настоящей статье приведен далеко не полный ряд методов и приемов усиления эвристических функций научно-педагогических гипотез. Эта цель не преследовалась. На наш взгляд, *задача методологии заключается в том, чтобы обозначить лишь направление поиска*, избегая избыточного технологизма, инструментализма и заданности, которые могут подорвать основы свободного творческого поиска и подменить методологию ремесленничеством.

Особое внимание исследователей следует обратить на принципиальную важность *выработки навыков научной рефлексии*. В этой связи чрезвычайно необходимо, чтобы в сознании начинающего исследователя сложилась **установка на развитие обратимости мышления**, кото-

рую можно обеспечить, отрабатывая в себе умение *циклического переключения* в процессе исследования:

- от педагогических явлений – к научно-педагогическим фактам (и наоборот);
- от частного – к общему (и наоборот);
- от теории – к практике (и в обратном направлении);
- от интуитивного понимания – к рациональному объяснению;
- от обобщенных значений – к смыслам педагогической деятельности и т. д.;
- от научных понятий – к художественно-эстетическим образам в соединении синхронного и диахронного подходов, при сочетании проектирования с рефлексией, перспективы с ретроспективой научного поиска.

Обратимость и переключаемость мышления исследователя как спиралевидное поступательное движение в процессе ведения научного поиска характеризуют, по нашему убеждению, глубину и меру проникновения в изучаемый предмет. В этих целях исследователю полезно в процессе отработки, конкретизации и верификации научной гипотезы осуществлять ее трансформацию в следующих направлениях:

- осознанно проводить терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию, что свидетельствует об умении усматривать и чувствовать двойственную сущность предмета исследования, взаимодействие в нем понятийного и образного начал, общего и частного, о достигнутой способности сочетать познание педагогических истин с их «проживанием»;
- осуществлять жанровую переработку текста в направлениях «обытовления» научного материала, эстетизации, «онаучивания» и пр.;
- интерпретировать научный материал гипотезы с позиций различных субъектов педагогического процесса;
- в процессе работы над текстом научной гипотезы и исследования в целом сравнивать парадигмальный и нарративный (повествовательный) способы описания материала.

Для достижения большей убедительности в вопросе о важности таких качеств, как *переключаемость*, *обратимость*, *свобода и пластичность мышления*, приведем мнения на этот счет выдающихся отечественных мыслителей прошлого века. Так, А. Ф. Лосев писал: «У большинства одно – в виде мифа, другое – в виде теоремы. Они и в то и в другое верят отдельно. А есть люди – как Флоренский, Соловьев, – те умеют объединить» [2, с. 530].

По мысли Г. П. Щедровицкого, «человек может иметь несколько мышлений, но он должен четко осознавать и понимать это ... Чтобы мыслить, надо менять пластинки. Иметь большой набор пластинок, снимать одни, ставить другие и каждый раз гибко менять ориентации. А произвол ваш и свобода состоят в том, какие пластинки вы выбираете и, когда вы

ошиблись, насколько быстро вы их меняете, т. е. насколько вы пластичны в поиске, насколько освоили режим *поискового* мышления... А если у человека такого осознания, или метаплана, или метаорганизации, нет и он начинает при познании лепить логические формы проектного мышления или наоборот, то это не мышление» [5, с. 139, 141].

Итак, научная гипотеза как форма познания приобретает научную состоятельность и зрелость благодаря сложной деятельности структур сознания и подсознания. Процесс гипотезирования имеет многоступенчатый, многомерный проективно-рефлексивный характер и протяженность во времени. Методологически выверенная научная гипотеза способна выполнять в исследовании роль концептуального стержня и своеобразного навигатора, путеводителя, реализуя весь комплекс функций: описательную, объяснительную и прогностическую.

Подводя итог размышлениям, следует подчеркнуть, что для научно-исследовательского поиска нехарактерен финализм. Идет время, нарабатывается профессиональный опыт... Спустя 20 лет у автора статьи родилась новая гипотеза. Если в 80-е гг. методологическим компасом служили преимущественно деятельностный и системный подходы, то к началу 2000-х гг. новые социокультурные реалии, увлечение трудами Л. С. Выготского, А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, обогащение идеями М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, В. С. Библера, Ю. М. Лотмана подвели к выработке *концепции педагогической герменевтики* как методологии гуманитарного осмысления педагогических феноменов с учетом текстовой природы понимания (А. Ф. Закирова. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2001). Новая научная гипотеза, на наш взгляд, имеет непосредственное отношение к теме данной статьи: достижение понимания педагогического знания возможно при условии осознанного соотнесения субъектом понимания логико-гносеологических и ценностно-смысловых характеристик постигаемого знания на основе взаимодополнения проективной и рефлексивной сторон интерпретирующей деятельности с учетом двойственной природы всех ее характеристик. Исходя из этого, необходимо

- осуществлять *целеполагание*, направленное на выявление объективного значения знания, в единстве со смыслополаганием и поиском субъективных личностных смыслов;

- *предмет* понимания трактовать, с одной стороны, как содержательную проблему со свойственными ей логическими противоречиями внутренней структуры, а с другой – как субъективный образ проблемной ситуации, наполненной индивидуально-личностным содержанием, подкрепленным рефлексией над собственным жизненным опытом, художественно-эстетическими впечатлениями и пр.;

- определяя *способ и процедуру* интерпретации, соотносить изучение научно-педагогических парадигм и системно-структурных отношений элемен-

тов знания с созданием встречных текстов (нарративов) различных жанров, в которых обнаруживаются более сложные связи элементов постигаемого знания, определяемые конкретным жизненным контекстом (временем, местом, обстоятельствами, условиями педагогической ситуации);

- *коммуникативно-речевое оформление* понимания осуществлять как корреляцию терминологических средств науки и образных средств искусства и повседневности, осознанно проводя терминологизацию и ретерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию постигаемых понятий;

- *критерием понимания* считать динамику ценностных приоритетов личности и полноту рефлексивного соединения субъектом рациональных и аффективных начал интерпретации на уровне целей, предмета, способа и языкового оформления понимания.

Литература

1. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 176 с.
2. Лосев А. Ф. Я сослан в XX век...: в 2 т. М.: Время, 2002. Т. 2. 688 с.
3. Москвин В. П. Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов. Изд-е 2-е, перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 637 с.
4. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с.
5. Г. П. Щедровицкий. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов // Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 8. Вып. 1. М.: Путь, 2004. 352 с.

УДК 37.012(075.8)

В. В. Сериков

ИДЕЯ, ЗАМЫСЕЛ И ГИПОТЕЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ¹

Аннотация. В статье прослеживается основная логическая линия развития педагогического исследования: от возникновения идеи и замысла до выдвижения гипотезы. Показаны некоторые условия и механизмы рождения идеи, превращения ее в замысел и реализация замысла в гипотезе.

Ключевые слова: идея, замысел, источники возникновения инновационных педагогических идей, ошибки в формулировании гипотезы.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного фонда (РГНФ), проект 10-06-00229а.

Abstract. The paper shows the logics of pedagogical research: from idea and concept to hypothesizing. Conditions and mechanisms of generating ideas, concepts formation and hypothesizing are described.

Index terms: idea, concept, sources of generating innovative pedagogical ideas, mistakes in hypothesizing.

Понятия идеи, замысла и гипотезы соответствуют первым шагам развивающегося педагогического исследования.

Под **идеями** нами понимается исходная мысль, лежащая в основе решения некоторой научно-практической проблемы. Идея устанавливает связь между новой педагогической целью – опытом, компетентностью, личностными качествами, смыслами, которые должен обрести воспитанник, содержанием образования, усвоение которого ведет к обретению данного опыта, и методом усвоения данного содержания, деятельностно-процессуальным механизмом обретения этого опыта. Идея задает своего рода абрис проектируемого процесса и в наиболее свернутом виде представляет программу исследования.

Отечественная педагогическая теория и практика изобилуют интересными идеями, из которых иногда вырастали целые научные направления и школы. Приведем примеры некоторых из них.

Идея развивающего обучения В. В. Давыдова. Анализируя идею по нашей схеме, можно выделить ее параметры: *цель* – развить теоретическое мышление у учащихся начальной школы; *содержание* – теоретическое понятие как ориентир при решении задач; *метод* – выделение «содержательной абстракции» (исходной «клеточки» материала) и восхождение от нее к конкретным характеристикам данной предметной области.

Идея политехнического образования П. И. Ставского. *Цель* – готовность выпускника школы к овладению любой профессией производственной сферы; *содержание* – деятельность рабочего-индустриала в данную историческую эпоху; *метод* – освоение ориентировочной основы и способов деятельности рабочего-индустриала. Идея П. И. Ставского, предложившего рассматривать в качестве ядра содержания политехнического образования не абстрактные «общие для всех профессий» навыки, а реальную деятельность рабочего-индустриала данной исторической эпохи, встретила сильное противодействие сторонников традиционной марксистской теории «политехнизма». П. И. Ставский был первопроходцем в применении деятельностного подхода к разработке содержания образования.

Идея компетентностного подхода в образовании, разрабатываемая И. А. Зимней, Н. Ф. Радионовой, А. В. Хуторским и др.: *цель* – формирование компетентностей (ключевых и/или профессиональных), *содержание* – компетентностный опыт, отличный от знаниево-предметного; *метод* – проектный.

Приведем также в качестве примера нашу идею *личностно-развивающего образования*. *Цель* такого образования – сформировать основные

личностные функции ребенка (избирательность, рефлексивность, смыслоопределение, ответственность, ориентацию на Другого, волевую саморегуляцию и др.); *содержание* данного образования составляет набор видов личностного опыта – опыта личностных проявлений индивида в различных жизненных ситуациях. *Метод*, или система средств формирования такого рода опыта, – последовательность преднамеренно создаваемых личностно-развивающих ситуаций, учитывающих основные закономерности влияния на личностную сферу ребенка, – вхождение в контекст ее проблем, диалог, побуждение к поступку, к проявлению личностной позиции.

Особенности приведенных нами идей в том, что они выступают в роли своего рода «клеточек», из которых потом разворачиваются проекты целостных педагогических систем.

Как рождается идея? Вот вопрос, который, безусловно, волнует каждого исследователя, рассчитывающего «подарить» миру науки плодотворную мысль. На пути к идее исследователь совершает некоторые закономерные шаги. Первый шаг – определение темы. Затем – выявление содержащихся в ней проблем и выбор «своей» проблемы. Следующий шаг – определение задач, которые необходимо решить, и средств, научного инструментария их решения. Большинство проблем, как правило, связаны с главной функцией педагогической науки – определением педагогических целей и средств их достижения.

Прежде чем от педагогической цели перейти к педагогическому средству, исследователю необходимо осмыслить одно важное звено – психолого-педагогический механизм достижения цели. В качестве этого механизма выступает система закономерностей и обусловленных ими факторов и условий развития предполагаемого качества или опыта личности.

К примеру, для обеспечения педагогически ценных изменений в личностной сфере воспитанника следует создать *ситуацию развития личности*, в которой будут востребованы личностные проявления воспитанника, т. е. ученик окажется в условиях, когда ему необходимо будет проявить свою личностную позицию.

В этом случае педагогические средства оказывают не «прямое», а опосредованное влияние на ребенка – через «запуск» определенного механизма его развития, социализации. Это создание ситуации, которая востребует, детерминирует определенное поведение. Отсутствие в исходных материалах исследования указания на такой механизм обедняет доказательную базу, снижает уровень аргументированности утверждений исследователя о том, что именно это средство ведет к поставленной цели и что рекомендуемые им мероприятия «работают» именно на данную цель. Так, если не понять природу компетентности и закономерностей ее развития, то останется неясным, почему именно проектный метод нужен для ее формирования; если не принять во внимание, что влияние коллектива на развитие личности зависит от ее позиции в этом коллективе (Т. Е. Конникова), то

мы не сможем прийти к выводу о важности развития детского самоуправления; если учесть, что психологическое содержание феноменов «деятельность» и «работа» существенно различается, то мы сможем объяснить, почему включение учащихся в механическое выполнение какой-нибудь работы часто не дает ожидаемого эффекта в их развитии.

Что является источником идей?

1. Проблематика, задаваемая концепцией научной школы, в которой выполняется исследование.

В понятие «научная школа» вкладывают, как правило, несколько значений. Научная школа – это направление в науке, свод научных идей и принципов относительно некоторой области науки и практики, методологический аппарат проведения и интерпретации научных изысканий, стиль мышления (парадигма); своеобразный «клуб» ученых-единомышленников с определенными традициями, языком научного общения, лидерами; специфический «цех» по выращиванию новых кадров (студентов, магистров, аспирантов, докторантов). Научно-педагогическая школа создает и развивает концепцию – представление о некоторой системе (процессе), которое детерминирует мышление исследователя.

2. Нахождение проблем, противоречий и парадоксов в практике и теории.

Создатель одной из известных в нашей стране научно-педагогических школ В. С. Ильин как-то задумался над такой проблемой: педагогические исследования ведутся по многим частным направлениям, в диссертациях обсуждаются десятки, сотни и тысячи вопросов, по которым даются рекомендации. И все они стекаются к одному учителю. Нельзя ли каким-то образом укрупнить, синтезировать эти выводы, «привести» все эти части к целому? Так родилась идея *целостного подхода* в педагогике и теория целостного педагогического процесса.

3. Анализ «белых пятен» в проведенных исследованиях.

Изменение образа жизни человека, появление нового отношения общества к образованию, возрастание информационных потоков, экологических проблем, усложнение отношений поколений и гендерных отношений, инновационный поиск в системе образования, глобализация образовательных проблем, противоречия технократизма и гуманитаризации в образовании и другие процессы порождают необходимость непрерывного обновления педагогического знания. Ученый-педагог не может быть замкнут в рамках своей узкой проблемы. Широкий, полисистемный взгляд на проблему неизбежно приводит к обнаружению «белых пятен» в данной области исследования, устаревших выводов, не соответствующих требованиям сегодняшнего дня.

4. Обнаружение фактов, не отвечающих «установленным законам». Противоречие между фактами и законами является одной из главных движущих сил развития научного познания. Изменение картины педагоги-

ческой реальности приводит к старению научных основ, на которых строилась педагогическая практика. Так, содержание образования оказывается не соответствующим тем компетенциям, которые требует общество от современного выпускника школы или вуза, а значит, устаревают и теории, на которых основывалось такое образование. Личностная смысловая позиция ребенка, его общение с учителем в большей степени влияют на качество усвоения материала, чем насыщение школы компьютерами и применение информационных технологий; изменения в интеллектуальной и поведенческой сферах ребенка, причем не всегда в положительном плане, требуют изменения представлений о нормах возрастного развития, внесения коррективов в образовательные стандарты, в теоретические основы содержания и методы педагогического образования и др. Все это также стимулирует исследователей к выдвижению новых научных идей.

5. «Приложение» к проблеме различных методологических подходов.

Сама методология педагогики является важным источником научных идей. Важно, чтобы методологические подходы не были простым клише для наполнения раздела «Методологическая база исследования». Методологические подходы – это инструменты для постановки и решения проблем, получения нового знания. При этом важна их адекватная современная трактовка. Так, под *системным подходом* целесообразно понимать систему подходов, позволяющих с различных категориальных позиций «просвечивать» изучаемый объект, получая интегрально-расчлененную картину его сущностных характеристик, проектируя структуру, обеспечивающую выполнение требуемой функции (достижение цели). *Деятельностный подход* выступает как мощный объяснительный и проектировочный принцип всех наук о человеке, педагогики в том числе, позволяющий устанавливать причины и движущие силы всех новообразований в человеке и, соответственно, проектировать их. *Личностный подход* ориентирует на исследование человека как носителя целостности, субъектности, самодетерминированности – сущностных черт его личности. Образовательный процесс с позиций этого подхода предстает системой факторов и условий, обеспечивающих становление опыта «быть личностью». *Гуманитарный подход* указывает на зависимость педагогического знания от субъективной реальности педагога, от его парадигмальной и ценностно-смысловой позиции, на невозможность существования каких-то «объективных законов педагогики» вне контекста понимания их педагогом. Словом, речь идет о субъектозависимости педагогического знания.

6. Исследование содержания и объема понятий, используемых при определении темы исследования.

Рассмотрим с этой точки зрения несколько диссертационных тем:

а) «Социально-педагогические условия становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы». Понятие научно-педагогической деятельности указывает на сложный социокультурный фено-

мен, в котором органически соединены научно-исследовательская и педагогическая деятельности, благодаря чему происходит непрерывная трансформация результатов НИР в содержание и технологии образования;

б) «Формирование конкурентоспособности будущих инженеров-программистов в техническом вузе». Конкурентоспособность специалиста закладывается в вузе, а проявляется в реальной практике, значит, необходимо разработать средства диагностики и воспитания этого качества, носящие прогностический характер, ориентированные на ситуацию будущей профессиональной деятельности;

в) «Формирование у старшеклассников отношения к педагогической деятельности как социально-нравственной ценности (на материале педагогического лица)». При исследовании этой проблемы важно раскрыть природу педагогической деятельности как своеобразного культурно-исторического механизма трансляции нравственного опыта.

Замысел исследования. Это – следующая после идеи ступень развития педагогического исследования. Замысел – это и есть, собственно, первично сформулированная концепция проектируемого процесса и, соответственно, программа исследования. Замысел может включать обобщенно представленные критерии достижения цели, т. е. те признаки, по которым можно судить о том, что процесс пришел к желаемому результату.

Далее, замысел должен содержать своего рода программу деятельности педагога – описание *содержания* того вида образования, к которому мы хотим привести учащихся. Имеется в виду совокупность знаний, умений, видов опыта, мотивов, ценностных отношений, смыслов, которые необходимо сформировать.

Наконец, замысел включает и характеристику *процессуального аспекта* проектируемой системы, т. е. ответы на вопросы о том, через какие задачи, ситуации, виды деятельности, переживания должен пройти ученик, чтобы усвоить все это.

Как создается замысел (концепция)? По сути, это конкретизация идеи, возникшей на предыдущем этапе исследования. В первую очередь конкретизируется представление о цели предстоящего процесса:

- определяются признаки формируемого качества личности (ориентировочно-гностические, операционально-действенные, ценностно-ориентационные);
- формируемое качество предстает как вид опыта, который надо обрести, «пройдя через что-то», и как, соответственно, элемент содержания образования, «активно взаимодействующий» с другими элементами (взаимообогащение);
- формируемое качество личности предстает также как вид деятельности (предмет, задачи, мотивы и способы), которым воспитанник должен овладеть;
- выявляются функции формируемого качества в жизнедеятельности ребенка (для статуса, самореализации, эффективности и т. п.).

Затем уточняется представление о *психологическом механизме становления формируемого качества (вида опыта)*. К примеру, в теории личностно-развивающего образования таким механизмом является личностно значимое событие – ситуация, в которой актуализируется переживание, действия по преобразованию (или попытке преобразования) ситуации и самого себя, своего поведения и своих отношений, формулируются оценочно-смысловые выводы (вывод из опыта как смысловой регулятор поведения), и в результате происходит овладение опытом поведения в подобных ситуациях.

Педагогическим средством, которое «запускает» этот механизм, является создание ситуации, «запрашивающей» личностную позицию ученика, что предполагает вхождение воспитателя «в контекст» проблем воспитанника, установление отношений диалога и доверия, самопрезентацию педагога, побуждение учащегося к самореализации через поступок.

Методологическим ориентиром для исследователя является представление о психологических механизмах, актуализируемых в двух основных видах педагогической деятельности – воспитании и обучении. В наиболее общем виде логику функционирования механизма воспитания (любого личностного качества) можно представить как:

- 1) переживание воспитанником несоответствия жизненной ситуации его потребностям и притязаниям (фрустрация потребности);
- 2) осознание им собственной «недостаточности» для достижения желаемых целей;
- 3) анализ своего поведения и образа жизни на предмет соответствия нравственным нормам;
- 4) совершение «усилия над собой», «самопреодоления», принятие нового отношения и модели поведения.

Механизм обучения – усвоения понятий и умений – выглядит несколько иначе. Психологический механизм обучения составляет принятие и решение учеником учебной задачи. Для того чтобы ученик включился в этот процесс, должна быть актуализирована ориентировочная основа деятельности. Понятие или способ деятельности, подлежащие усвоению, как раз и составляют эту ориентировочную основу. Словом, материал усваивается, становясь способом решения учебной задачи.

Наконец, еще одна ступень педагогического исследования, о которой пойдет речь, – *гипотеза*. Это представление замысла в верифицируемой форме, т. е. в форме утверждений, которые нуждаются в проверке, уточнении, обосновании и т. п.

Остановимся вначале на некоторых существенных, на наш взгляд, ошибках, допускаемых при формулировке гипотез.

1. Утверждения не носят верифицируемого характера (невозможно ни подтвердить, ни опровергнуть).

Приведем пример такой гипотезы:

Приступая к исследованию, мы предполагали, что процесс развития физических и нравственно-волевых качеств юных спортсме-

нов будет эффективным при создании и реализации следующих педагогических условий:

- рациональном использовании в учебно-тренировочном процессе игр-эстафет и игровых упражнений, способствующих развитию двигательных способностей и воспитанию физических и нравственно-волевых качеств юных спортсменов;
- использовании в играх-эстафетах специальных игровых упражнений, требующих проявления физических и волевых качеств;
- отборе и применении доступных игр-эстафет и игровых заданий с учетом возраста, индивидуальных особенностей и уровня подготовленности юных спортсменов;
- развитии и поддержании у воспитанников чувства уверенности в своих силах во время выполнения игровых заданий, требующих проявления смелости и решительности...

Выделено нами то, что не соответствует назначению диссертации: не содержит новизны, не может быть проверено или не нуждается в проверке!

2. Гипотеза не содержит четкой формулировки сути и критериев (показателей) нововведения. Например:

Управление развивающей средой инновационного общеобразовательного учреждения будет эффективным, а педагогический потенциал развивающей среды будет реализован в образовательном процессе, если:

- уточнено представление о внутришкольной образовательной среде как об объекте управления;
- управление развивающей средой инновационной школы рассматривается как стратегия организации образовательного процесса, обеспечивающего целостность личностного и субъектно-деятельностного развития учащихся и личностно-профессионального развития педагогов;
- определена система специфических принципов управления развивающей средой инновационного общеобразовательного учреждения;
- одним из ведущих управленческих средств формирования и поддержания развивающей среды школы выступает разработка и реализация в данной школе дискретных инноваций;
- разработана и реализуется система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами и учащимися, целенаправленно ориентированных на формирование развивающей среды.

Очевидны следующие изъяны: первая часть гипотезы предполагает в основном изменения в сознании исполнителей («уточнение», «определение», «рассмотрение»). Во второй указывается на необходимость разработать и реализовать «дискретные (?) инновации» и «управленческие технологии», что больше напоминает не гипотезу, а задачи исследования.

3. Нарушается «принцип наблюдаемости» тех параметров и зависимостей между ними, которые проверяются. Указанный принцип предполагает, что мы «доводим» теоретическую идею (замысел) до наглядных, «наблюдаемых» проявлений объекта наблюдения (ученика, учителя, элементов метода или приема обучения).

Пример такого утверждения в гипотезе:

Формирование ценностного сознания будущего учителя будет успешным, если ... обоснована «регулятивная идея», определяющая стратегию разработки практико-ориентированной концепции формирования ценностного сознания будущего учителя, и раскрыта ее (идеи) сущность, осмысливаемая в контексте уровней целостной педагогической и морально-этической рефлексии, каждый из которых адекватен конкретному уровню методологии.

4. Не раскрывается технология нововведения.

Например:

Гипотеза исследования: процесс подготовки студентов педагогического вуза к обучению дошкольников риторике будет проходить успешнее при реализации комплекса психолого-педагогических условий, включающих в себя:

- целенаправленное формирование коммуникативной компетентности, речевой культуры, обеспечивающих владение техникой педагогического общения и определение путей самостоятельной реализации риторических знаний в будущей профессиональной деятельности;
- развитие у студентов мотивации к собственному совершенствованию в области риторике, в основе которой лежит интерес к осуществлению будущей профессиональной деятельности по обучению риторике детей дошкольного возраста...

Как, с помощью каких средств все это будет достигаться, неясно!

5. Делаются предположения, не относящиеся к предмету педагогики. Например:

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что проектирование, создание и обеспечение функционирования интегративного образовательного пространства вуза обеспечит эффективное овладение будущим педагогом современными профессиональными компетенциями, если ... при создании интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе будет обеспечено его функционирование как системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя, что предполагает определение:

- основных кластеров пространства и их приоритетов в решении общих и специальных образовательных задач;
- границ ресурсной базы каждого из субъектов и способов их сетевой реализации;
- ценностно-целевых установок субъектов с целью наиболее полного раскрытия потенциалов, обеспечивающих развитие каждого субъекта и др.;
- способов взаимодействия подпространств в структуре интегративного образовательного пространства.

Сомнительно, что речь идет о педагогике, а, скажем, не о теории управления.

Как формулируется гипотеза?

Прежде всего, нужно уточнить, с какой целью она формулируется. Вероятно, цель состоит в том, чтобы проверить адекватность и эффектив-

ность нормативных выводов и предписаний относительно средств достижения поставленных педагогических целей, которые вытекают из сформулированных исследователем теоретических положений.

Истинность теоретического положения, как известно, проверяется двумя способами:

- *логическим*, когда устанавливается его соответствие аксиоматике какой-то теоретической области, к которой принадлежит это утверждение;
- *эмпирическим*, когда опытным путем проверяется наличие тех зависимостей между параметрами, которые предсказаны данным теоретическим положением.

Для педагогического исследования приемлем только второй путь, поскольку никакой аксиоматики, из которой можно было бы дедуктивным путем выводить способы решения педагогических задач, просто не существует. Об этом особенно убедительно сказал А. С. Макаренко, предостерегавший нас от ошибки «дедуктивного предсказания».

Что касается эмпирической проверки педагогических предположений – гипотезы, то здесь необходим ряд уточнений. Во-первых, гипотеза, устанавливающая отношения между педагогической целью и средством, не может описывать отдельные изолированно взятые отношения типа «методический прием – результат», поскольку ни один прием не действует вне системы приемов и вне системы условий, которые поддерживают действие соответствующих факторов. По справедливому замечанию В. А. Сухомлинского, «в педагогике ни одна закономерность не реализуется, если не реализуются сотни других закономерностей». Значит, гипотеза, если мы хотим, чтобы ее проверка имела смысл, должна описывать систему параметров – целевых, содержательных, процессуальных, кадровых (требования к исполнителю), критериальных (способы оценки результатов) и др., без учета которых невозможна реализация проектируемого процесса.

Второй аспект, на который следует обратить внимание, состоит в том, что сами эти параметры должны быть сформулированы в так называемой «наблюдаемой» форме.

Приведем в качестве примера фрагмент гипотезы:

Становление социальной компетентности подростка будет оптимальным по сравнению с массовой практикой, если ... содержание образования на основной ступени в общеобразовательных учреждениях конструируется в соответствии с принципами, ориентирующими на поддержку социальной компетентности подростка в проектной деятельности...

Весьма затруднительно проверить такое предположение. С одной стороны, если все делается в соответствии с требуемыми принципами, то понятно, что должно получиться лучше, чем в том случае, когда эти принципы не соблюдаются. Но как пронаблюдать эти принципы, если не сказано, в чем они должны проявиться?

Специфика гипотезы в том, что сложное теоретическое утверждение должно быть описано в параметрах (признаках, характеристиках), которые можно пронаблюдать, зафиксировать, описать, измерить. Причем измерение здесь не обязательно проводить по «шкале отношений». Достаточно порой просто установить наличие или отсутствие соответствующего признака (проявления). Эта редукция теоретического положения к «наблюдаемым параметрам» – важнейший момент всякого научного исследования. И без выполнения этой процедуры нельзя построить гипотезу.

Третий момент связан с вопросом о том, *что*, собственно, подлежит проверке, какие именно элементы теории необходимо выносить на проверку.

Один из парадоксов педагогики состоит в том, что доминирующие педагогические средства (факторы) обычно уже известны, как говорится, с незапамятных времен. К примеру, давно известно, что проблемное обучение развивает творческие способности учащихся, что ошибки в семейном воспитании являются главным источником трудновоспитуемости подростков, что каждое качество личности формируется в деятельности, адекватной его природе, и т. п. В педагогическом исследовании выявляется, как правило, не само средство, а те многочисленные специфические условия, при которых это средство может дать успех. Эти условия чаще всего касаются особенностей методической инструментальной применяемых средств, организационно-деятельностных аспектов педагогического процесса и логики его построения (последовательности учебных и воспитательных ситуаций, этапов процесса), содержания и форм общения и отношений между участниками процесса, их мотивационных установок, средовых феноменов, возрастных и типологических характеристик учащихся, профессионально значимых характеристик педагогов. Такой подход применяется в широко распространенной форме педагогической гипотезы: «нечто достигается, если...»

В гипотезе отражается, таким образом, целостная система факторов, условий и психологических механизмов осуществления педагогического процесса, который проектирует исследователь.

Приведем пример гипотезы, отвечающей, на наш взгляд, данным требованиям:

Гипотеза исследования заключалась в том, что формирование у будущих программистов опыта гуманитарной экспертизы технических решений будет осуществляться более эффективно, если:

- под гуманитарной экспертизой проектно-технических решений будет пониматься система действий специалиста, включающих предвидение, оценку и измерение социально-экономических, экологических, нравственных, валеологических и др. гуманитарных последствий применения технического проекта или решения;
- опыт гуманитарной экспертизы технических решений будет входить в систему целевых установок высшего профессионального образования и включать в себя прогнозирование, измерение (при возможности) последствий реализации проекта (программного продукта)

и оценку этих последствий в соответствии с социокультурными нормами; в качестве признаков сформированности опыта гуманитарной экспертизы будут выделены: готовность руководствоваться гуманитарными ценностями в профессиональной деятельности; представление о методе гуманитарной экспертизы; владение экспертной деятельностью, т. е. выбор стратегии и тактики, оптимальных форм и способов проведения гуманитарной экспертизы технического решения; прогнозирование перспектив развития экспертируемого объекта; способность осуществлять комплексную (техническую и гуманитарную) экспертизу технического решения профессиональной задачи программиста, предполагающую выявление соответствия проекта не только техническим стандартам, но и гуманитарным нормам;

• процесс формирования опыта гуманитарной экспертизы технических решений будет носить поэтапный характер и будет направлен на формирование представлений о системе гуманитарных ценностей, сущности методологии гуманитарной экспертизы; формирование навыков проведения экспертной процедуры (прогнозирование, выработка критериев для проведения гуманитарной экспертизы технического решения, комплексный анализ полученных результатов и возможных последствий); осознание личной ответственности за гуманитарные последствия, связанные с реализацией разработанного проекта (программного продукта);

• в основу деятельности педагога будет положена организация гуманитарно-ориентированных профессиональных ситуаций, содержание которых составляют профессионально-контекстные задачи, находящиеся в области профессиональной компетентности будущего программиста и требующие проведения гуманитарной экспертизы» (Канищева Л. Н. Формирование опыта гуманитарной экспертизы у будущих программистов (на материале социально-ориентированных технических проектов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009).

Сформулировав гипотезу, исследователь должен мысленно представить, что ее будет проверять не он сам, а кто-то из его коллег из другого образовательного учреждения, другой лаборатории, научной школы. Подчеркнем еще раз: гипотеза должна быть понятна и проверяема!

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. 2-е изд. М.: Логос, 2001.
2. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М.: Педагогика, 1984.
3. Радионова Н. Ф. Педагогика в системе высшего многоуровневого образования // Непрерывное педагогическое образование. СПб., 1993.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 331. 103 + 658. 3

О. А. Трофимова

ЛОГИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается логистический подход к управлению в сфере образования, выделяются потоки, принципы педагогической и образовательной логистики, определяются составляющие логистической деятельности в системе высшего образования.

Ключевые слова: логистический подход, образовательная и педагогическая логистика, логистический поток, принципы образовательной логистики.

Abstract. The paper describes the logistic approach to management in the sphere of education; principles and trends of pedagogical and educational logistics defined, components of logistics in the system of higher education shown.

Index terms: logistic approach, educational and pedagogical logistics, logistic trend, principles of educational logistics.

В области реформирования образования особых успехов пока не достигнуто. Основная причина этого состоит в том, что провозглашенные цели не подкрепляются работоспособным механизмом для их реализации. В декларации «Образование для инновационных обществ в XXI веке», принятой в 2006 г. на саммите большой восьмерки в Санкт-Петербурге, отмечено неудовлетворительное состояние образования в мире. Авторами декларации предлагаются меры по универсализации систем образования, формированию глобального инновационного общества, повышению международной академической мобильности, развитию жизненных и трудовых навыков, созданию единой глобальной информационной сети. Следует отметить, что в области экономики и бизнеса таким универсальным механизмом является логистика.

Сегодня логистику определяют как науку, процесс, концепцию и инструмент управления. Будучи молодой наукой, она не имеет пока устойчивого понятийного аппарата; меняется и само определение логистики.

По мнению А. М. Гаджинского, логистика – наука об управлении материальными и связанными с ними информационными, финансовыми и сервисными потоками в экономической системе от места их зарождения до места потребления для достижения целей системы и с оптимальными затратами ресурсов [1].

Многие исследователи определяют логистику как процесс планирования, организации и контроля движения материальных потоков и сопутствующих им информации, финансов и сервиса с целью полного удовлетворения требований потребителей и с оптимальными затратами ресурсов.

Согласно определению Ю. М. Неруша, логистика – это инструмент интегрированного управления материальным потоком и связанных с ним информационными, финансовыми потоками и сервисом, способствующий достижению целей организации с оптимальными затратами [4].

В области образования на сегодняшний день продолжают поиски универсального механизма развития. На наш взгляд, необходимо создавать в высших учебных заведениях логистические центры, обеспечивающие поиск и обоснование средств, кадров и информационных систем. Основная задача вузовского логистического центра – создание единого пространства организации, предназначенной для оказания педагогических логистических услуг всем участникам. Ядром логистического направления в образовании является информационно-логистический центр, оснащенный современными компьютерами с пакетом сложных программ. Кадровый состав включает имеющих педагогическую подготовку опытных инженеров-логистов и других специалистов. Все управление осуществляется через локальную информационную сеть с общим сайтом и выходом в Интернет.

Специфика построения работы логистических систем, обеспечивающих гармоничный ход процесса в системе образования, раскрывается очень медленно. Основной причиной является слабое развитие отечественной практики применения логистики в образовании.

В условиях рыночной экономики отечественная логистика, и прежде всего ее научно-практические и учебно-методические аспекты, находится в стадии формирования. Педагоги разных направлений должны понимать и принимать концепцию логистики, знать основные способы логистической организации процесса, уметь проследивать эффект от ее применения. В связи с этим актуализируется необходимость появления вузовской подготовки в области построения логистических систем и управления логистическими потоками.

Педагогическая логистика оформилась как отдельное направление лишь в начале первого десятилетия этого столетия и пока не имеет устоявшегося названия. Так, В. А. Денисенко использует термин «образовательная логистика», под которой он понимает «науку и технику организации и самоорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом». Одна из задач такой логистики – определение сочетания предметов в рамках одной параллели или программ и учебников по одному предмету в разных классах.

По мнению Ю. В. Крупнова – образовательная логистика есть наука и техника организации и соорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом.

Н. В. Шевченко под концепцией образовательной логистики понимает совокупность принципов оптимизации процессов в образовательных системах и структурах.

Педагогическая логистика (от англ. *educational logistics*) – поддисциплина логистики, которая занимается менеджментом (управлением) педагогических потоков, основываясь на принципах логистики и простоты реальных систем Э. М. Голдратта (Eliyahu M. Goldratt). Благодаря этой науке впервые появилась возможность синхронизировать педагогическую систему, приблизить ее по уровню управления к экономическим системам. Это позволит снизить риск неэффективного использования средств на развитие и образование и, тем самым, увеличить приток капитала в эту область.

На сегодняшний день четкого разграничения между образовательной и педагогической логистикой нет, хотя эти направления необходимо разделять.

Принципиальная новизна логистического подхода в системе вузовского образования – это взаимная связь, соединение всех областей, всех направлений деятельности с целью создания материала проводящих систем, гармонично организованных, легко управляемых и высокоэффективных.

Учитывая общие принципы логистики, к принципам педагогической и образовательной логистики в системе высшего образования можно отнести следующее:

1. Комплексность: формирование всех видов обеспечения (развитой инфраструктуры) для осуществления движения потоков в конкретных условиях; координация действий непосредственных и опосредованных участников движения ресурсов (знаний); осуществление централизованного контроля выполнения задач, стоящих перед структурами в системе образования; стремление вузов к тесному сотрудничеству с внешними потребителями, а также установлению прочных связей между подразделениями в рамках внутренней деятельности.

2. Научность: усиление расчетного начала на всех стадиях, от планирования до анализа, выполнение подробных расчетов всех параметров траектории движения потока.

3. Конкретность: четкая и точная оценка всех ресурсов, используемых при осуществлении логистического процесса: финансовых, кадровых, материальных и т. д.; освоение с наименьшими издержками всех видов ресурсов; руководство логистикой со стороны структурных органов, результаты работы которых измеряются сокращением затрат.

4. Конструктивность: диспетчеризация потока, непрерывное отслеживание перемещения и изменения каждого объекта потока и оперативная корректировка его движения.

5. Надежность: широкое использование современных технических средств перемещения и управления движением потока; высокие скорости и качество поступления информации и технологии ее обработки.

6. Вариативность: возможность гибкого реагирования вуза на колебания спроса (появление большого количества разнообразных специальностей в других высших учебных заведениях, как государственных, так и негосударственных, повышает степень неопределенности спроса на них, обуславливает резкие колебания качественных и количественных характеристик потоков, проходящих через логистические системы. В этих условиях способность логистических систем адаптироваться к изменениям внешней среды является существенным фактором устойчивого положения на рынке) и другие возмущающие воздействия внешней среды.

Все участники логистического процесса специализируются на осуществлении какой-либо группы логистической функции. При этом под термином «функция» в дальнейшем будем понимать совокупность действий, однородных с точки зрения целей этих действий. Логистическая функция – это укрупненная группа логистических операций, направленных на реализацию целей логистической системы [3].

Отметим две характерные особенности логистических функций в системе образования:

- все они взаимоувязаны и направлены на управление материальным потоком, т. е. весь комплекс логистических функций в совокупности также подчинен единой цели;
- носителями всех функций выступают субъекты, участвующие в логистическом процессе.

В литературе существует несколько определений потока, однако большинство ученых сходятся во мнении, что *поток* – это совокупность объектов, воспринимаемая как единое целое, существующая как процесс на некотором интервале времени, измеряемая в абсолютных единицах за определенный промежуток времени. Основными параметрами, характеризующими поток, являются:

- начальный и конечный пункты;
- траектория и длина пути;
- промежуточные пункты;
- скорость и время движения [2].

В настоящее время в педагогической логистике выделяются разные педагогические потоки (поток оборудования, поток здоровья и др.), однако для нашего исследования интересны следующие их виды.

1. Поток знаний, содержащий такие звенья, как производство знаний, удаление устаревших знаний и дистрибуцию знаний по образовательному пространству.

2. Поток обучения, состоящий из двух пространств: высшего и школьного, в том числе профессионального. Основная проблема этого потока – создание единого образовательного пространства. Для высшего образования она решается в рамках Болонского процесса, на базе Болонской декларации. Единое школьное пространство возникает посредством

реализации национальных проектов. Одна из предпосылок управления школьным потоком – введение в школах Единого государственного экзамена (ЕГЭ), который уже постоянно проводится в ряде стран. ЕГЭ позволяет стандартизировать оценки уровня знаний у школьников, а также синхронизировать оценки в масштабе страны, ранжировать учебные заведения по качеству обучения в них. Для оптимизации методов обучения используются наиболее пригодные в конкретных условиях образовательные технологии.

3. Информационный поток, работающий на основе принципов информационной логистики, заложенных Б. Гейтсом. Этот поток соединяет все образовательное пространство в единую систему.

4. Психологический поток, предусматривающий ставшее уже традиционным участие педагогической психологии в потоке обучения. В последнее время усилилась тенденция к психологизации школ. В это понятие вкладывается новое содержание. На школьных психологов возлагается задача по развитию и воспитанию учащихся (психологизированная гимназия), а на педагогов – обучение. Согласно современным представлениям, психологический поток (пре- и перинатальная психология) начинается еще до рождения ребенка.

Обобщая имеющиеся определения материального потока, можно сделать вывод, что в логистике он представляет собой взаимосвязанную особым образом совокупность логистических операций, процессов, звеньев и предметов, начиная с добычи, переработки и заканчивая потреблением (перераспределением) материальных ресурсов, готовой продукции для достижения общих целей логистической системы.

Управление материальным потоком, как и любым другим объектом, складывается из двух частей: принятие решения и его реализация. Выделение материального потока в качестве основного объекта управления в системе высшего образования несколько упрощает видение педагогических процессов. Однако такое упрощение позволяет ставить и решать задачи сквозного мониторинга движения потока, начиная от первичного источника через все промежуточные процессы вплоть до поступления к конечному потребителю. Абстрагирование от ряда факторов и выделение материального потока в качестве основного объекта исследования и управления позволяет проектировать сквозные логистические цепи, изучать и прогнозировать их поведение, существенно сокращая при этом размерность задач моделирования, а также открывает новые возможности формализованного исследования педагогических процессов [1].

Критерием эффективности реализации логистических функций является степень достижения конечной цели логистической деятельности, выраженной шестью правилами логистики – нужный продукт необходимого качества в необходимом количестве доставлен в нужное время в нужное место

с минимальными затратами. Исходя из этого, мы выделяем следующие составляющие логистической деятельности в структуре высшего образования.

1. Продукт – нужные знания (квалификация, получаемая выпускником).

2. Качество – квалифицированные требования к выпускникам вузов, овладевающим определенными компетенциями. Качество высшего образования как результат интерпретируется через оценку компетенций выпускников вуза как соответствие их знаний и навыков динамичным требованиям социально-культурной, экономической и профессиональной сфер жизни, как их готовность к творческому решению проблем и задач во всех сферах общественной и личностной жизнедеятельности.

3. Количество – количество стандартных дидактических единиц, которое студент должен освоить в течение срока обучения (например, в экономических дисциплинах выстраивание логистической системы через анализ содержания позволит выделить общие дидактические и специфические единицы).

4. Место – разные формы образования (заочная, очная, разные модели дистанционного образования и т. д.).

5. Затраты – расходы хозяйствующего субъекта, выраженные в денежной форме, которые служат важным показателем эффективности управленческой деятельности организации.

С позиции логистики исторически сложившаяся система производства и использования знаний нуждается в совершенствовании. Знания, по мнению В. Лившица, достаточно дорогой ресурс, и его «складирование» связано с риском старения. Более рационально включить производство знаний в логистическую цепочку. При таком подходе новые знания производятся по принципу «точно в срок». Не отвечает принципам логистики и система традиционного обучения, при которой идет накопление знаний у обучающегося безадресно, на всякий случай. Согласно принципам педагогической логистики, эффективнее приблизить передачу знаний к моменту их использования. Билл Гейтс предложил систему управления знаниями в бизнесе, базирующуюся на управлении информационными потоками.

В общем виде информационный поток представляет собой движение в некоторой среде данных, выраженных в структурированном виде.

Применительно к логистике информационный поток – это совокупность циркулирующих в рамках логистической системы (которая представляет собой упорядоченное множество элементов, находящихся в определенных связях друг с другом, образующих определенную целостность и выполняющих те или иные функции логистики), а также между логистической системой и внешней средой сообщений, необходимых для контроля и управления логистическими операциями.

Изучение и управление информационными потоками осуществляется в совокупности с техническими средствами передачи, обработки и закреп-

ления информации. В то же время формы существования информационных потоков шире возможностей технических средств (например, непосредственное общение между людьми). Таким образом, формы проявления информационных потоков можно свести к четырем видам: бумажный документ, электронный документ, визуальный документ (фотографии, киноплёнка, телевидение и т. д.), вербальные (устные) сообщения и т. д. [5].

Логистическая система в образовании позволяет доставлять новые знания в нужное время нужным работникам, а также удалять устаревшие знания. В системе высшего образования это будет означать принципиальное отличие логистического подхода к управлению материальными потоками от традиционного, который заключается в выделении единой функции управления прежде разрозненными материальными потоками в педагогической и методологической интеграции отдельных звеньев материалопроводящей цепи в единую систему, обеспечивающую эффективное управление сквозными материальными потоками, т. е. потоками, которые поступают извне, проходят через систему обучения и затем уходят к потребителю.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод – подготовка студента вуза должна выстраиваться как сквозной материальный поток, который организуется на основе принципов образовательной логистики. Логистические потоки позволяют минимизировать затраты – кадровые, финансовые, информационные и др. Использование логистики в системе высшего образования путем создания логистического центра должно привести к экономии средств и эффективному менеджменту.

Литература

1. Гаджинский А. М. Логистика: учеб. 14-е изд., перераб. и доп. М.: Издат.-торг. корпорация «Дашков и К», 2007. 472 с.
2. Голиков Е. А. Маркетинг и логистика: учеб. пособие. 4-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2006. 448 с.
3. Модели и методы теории логистики: учеб. пособие. 2-е изд. / под ред. В. С. Лукинского. СПб.: Питер, 2007. 448 с.: ил.
4. Неруш Ю. М. Логистика: учеб. для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби; Проспект, 2006.
5. Семененко А. И., Сергеев В. И. Логистика. Основы теории: учеб. для вузов. СПб.: Союз, 2003. 544 с. (Высшее образование).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Н. И. Зырянова

СОДЕРЖАНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОВЫМ ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ

Аннотация. В статье обосновывается содержание отраслевой подготовки педагога профессионального обучения в области экономики и управления, который должен обладать комплексом профилированных общепрофессиональных (отраслевых) компетенций и владеть профессией «бухгалтер», имеющей межотраслевой, базовый характер для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения в области экономики и управления, комплекс отраслевых компетенций, содержание отраслевой подготовки будущего педагога профессионального обучения в области экономики и управления.

Abstract. The paper outlines the content of trade training of vocational teachers in the sphere of economics and management, including a complex of trade competences, as well as accounting, the latter being one of the fundamentals of elementary and intermediate vocational education.

Index terms: teacher of vocational education in economics and management, complex trade competences, content of trade training of future teachers of vocational education in economics and management.

Трансформационные процессы, происходящие в экономике России и на рынке труда, обуславливают растущую потребность в высококвалифицированных кадрах. В связи с этим актуализируется и проблема совершенствования подготовки педагога профессионального обучения, поскольку от его знаний и умений, уровня культуры, успешности педагогической деятельности зависит уровень образованности и воспитанности выпускников системы начального профессионального (НПО) и среднего профессионального (СПО) образования.

Решение данной проблемы во многом связывают с разработкой и реализацией федерального государственного образовательного стандар-

та (ФГОС) высшего профессионального образования нового поколения по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» [4–6]. Согласно новым требованиям, квалификация «педагог профессионального обучения» будет заменена квалификацией «бакалавр профессионального обучения», а «область» – «профилем» подготовки. В таком контексте актуальной становится задача создания основной образовательной программы (ООП) подготовки бакалавров профессионального обучения по профилю «Экономика и управление». В статье представлены результаты анализа нормативных документов, связанных с решением данной задачи.

Основная образовательная программа представляет собой комплексный проект содержания и организации образовательного процесса по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, объективированный в виде системы взаимосвязанных документов. К ним относятся:

- компетентностная модель выпускника;
- учебный план;
- календарный учебный график;
- программы дисциплин (модулей), практик;
- ресурсное обеспечение;
- рекомендации по использованию информационных технологий;
- требования к проведению итоговой государственной аттестации.

Компетентностно-ориентированная основная образовательная программа высшего профессионального образования подготовки бакалавров по направлению 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Экономика и управление» является образовательной программой первого уровня высшего профессионального образования, квалификация (степень) выпускника – бакалавр, нормативный срок освоения при очной форме обучения – 4 (четыре) года, емкость 240 зачетных единиц (зач. ед.), общий бюджет времени на обучение 8640 часов (ч).

Главной составляющей любых образовательных программ является, как известно, содержание. Его отбору всегда уделяется пристальное внимание. Особую актуальность данный вопрос приобретает в связи с переходом к компетентностно-ориентированной парадигме и уровневой системе профессиональной подготовки в вузах.

Область деятельности бакалавров профессионального обучения, независимо от профиля, предполагает владение комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивающих их готовность к осуществлению характерных для данной области видов деятельности. Согласно ФГОС, к ним относятся учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая деятельность и обучение по рабочей профессии. В целом закрепленный ФГОС комплекс компетенций, на наш взгляд, достаточен и соответствует уровню квалификации бакалавра в части, касающейся профессионального обучения как направления подготовки, без учета отраслевой составляющей.

С целью выявления отраслевых компетенций бакалавров профессионального обучения экономического профиля нами были проанализированы перечни профессий и специальностей среднего профессионального образования, утвержденные приказами Министерства образования и науки Российской Федерации в 2009 г. [2, 3].

Как показал анализ, в системе НПО бакалавр профессионального обучения экономического профиля должен обеспечить подготовку учащихся по тринадцати профессиям четырех направлений (табл. 1).

Таблица 1

Перечень экономических профессий начального профессионального образования

Код	Наименования профессий по укрупненным группам направлений подготовки, направлений подготовки, профилей направления подготовки
080000	ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ
<i>080100</i>	<i>Экономика</i>
080110.01	Агент банка
080110.02	Контролер сберегательного банка
080114.01	Бухгалтер
080118.01	Агент страховой
<i>080200</i>	<i>Менеджмент</i>
080203.01	Оператор диспетчерской (производственно-диспетчерской) службы
110000	СЕЛЬСКОЕ И РЫБНОЕ ХОЗЯЙСТВО
<i>112200</i>	<i>Организация фермерского хозяйства</i>
112201.01	Хозяйка (ин) усадьбы
112201.02	Управляющий сельской усадьбой
100000	СФЕРА ОБСЛУЖИВАНИЯ
<i>100700</i>	<i>Торговое дело</i>
100701.01	Продавец, контролер-кассир
100701.02	Коммерсант в торговле
100701.03	Агент
100701.04	Коммерсант в промышленности
100701.05	Коммерсант на транспорте

В системе СПО область деятельности бакалавра профессионального обучения экономического профиля включает семь специальностей четырех направлений (табл. 2).

Анализ учебно-методической документации позволил выявить общее предметное поле, определяющее ключевые отраслевые профессиональные компетенции бакалавров профессионального обучения экономического профиля. Предметное поле для профессий системы НПО (табл. 1) представлено сквозными дисциплинами: основы деловой культуры; основы делопроизводства; основы экономики организации; финансы, денеж-

ное обращение и кредит; основы бухгалтерского учета, налогообложения и аудита; основы маркетинга; основы менеджмента.

Таблица 2

Перечень экономических специальностей среднего профессионального образования

Код	Наименования специальностей среднего профессионального образования по укрупненным группам направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки
080000	ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ
<i>080100</i>	<i>Экономика</i>
080110	Банковское дело
080114	Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)
080118	Страховое дело (по отраслям)
<i>080200</i>	<i>Менеджмент</i>
080201	Менеджмент (по отраслям)
080214	Операционная деятельность в логистике
100000	СФЕРА ОБСЛУЖИВАНИЯ
<i>100700</i>	<i>Торговое дело</i>
100701	Коммерция (по отраслям)
<i>100800</i>	<i>Товароведение</i>
100801	Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров

Для специальностей СПО (табл. 2) к числу таких дисциплин относятся: экономика организации; менеджмент; статистика; информационные технологии в профессиональной деятельности; документационное обеспечение управления; правовое обеспечение профессиональной деятельности; финансы, денежное обращение и кредит; бухгалтерский учет; налоги и налогообложение; аудит.

Следовательно, чтобы осуществлять теоретическую подготовку по указанным в таблицах профессиям и специальностям, бакалавр профессионального обучения экономического профиля должен обладать комплексом профилированных (специализированных) общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих его готовность преподавать названные выше дисциплины в учреждениях НПО и СПО.

Другой важной составляющей учебного процесса и педагогической деятельности бакалавров профессионального обучения является практическое обучение профессии (специальности) учащихся в системах НПО и СПО. Оно требует специальных практико-ориентированных отраслевых компетенций – способности педагога (бакалавра) выполнять ключевые функции по всему спектру названных выше профессий и специальностей и учить этому других.

Как общее предметное поле определяет ключевые теоретические отраслевые профессиональные компетенции, общие межпрофессиональные

функции определяют ключевые практические отраслевые профессиональные компетенции бакалавров профессионального обучения. И поскольку их формирование осуществляется в ходе прохождения практик и обучения «рабочей профессии», постольку существует проблема выбора последней [1].

Анализ учебно-методической документации показал, что наиболее емкой, имеющей межотраслевой, базовый характер для профессий НПО и специальностей СПО экономического профиля, является профессия «бухгалтер». Следовательно, именно в ней сконцентрированы ключевые практические отраслевые профессиональные компетенции, необходимые бакалавру профессионального обучения. Данный вывод подтверждают результаты опроса работодателей, преподавателей и выпускников университета, а также заключения экспертов. Опросы проводились разработчиками основной образовательной программы по профилю «Экономика и управление». За основу были взяты анкеты, рекомендованные Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию в помощь разработчикам основных образовательных программ.

Определив необходимый набор компетенций, мы рассмотрели требования ФГОС к структуре и условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата (разд. 6, 7) (табл. 3). Анализ обнаружил, что в целом названные требования, на наш взгляд, достаточно полно и четко регламентируют основные параметры учебного процесса.

Таблица 3

Требования ФГОС, регламентирующие структурно-временные параметры ООП

№ п/п	Требования	Ссылка на ФГОС
1	2	3
1.	Циклы учебного плана	Разд. 6, табл. 2
1.1.	Б.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл (30–40 зач. ед.): • базовая часть (15–20 зач. ед.); • вариативная часть (15–20 зач. ед.)	
1.2.	Б.2. Математический и естественно-научный (общенаучный) цикл, именуемый с учетом особенностей образовательной области, в которую входит направление подготовки (70–80 зач. ед.): • базовая часть (30–35 зач. ед.); • вариативная часть (40–45 зач. ед.)	
1.3.	Б.3. Профессиональный цикл (80–90 зач. ед.): • базовая часть (40–45 зач. ед.); • вариативная часть (40–45 зач. ед.)	
2.	Разделы учебного плана	Разд. 6, табл. 2
2.1.	Физическая культура (2 зач. ед. – 400 ч)	
2.2.	Учебная и производственная практики (13 зач. ед.)	
2.3.	Итоговая государственная аттестация (15 зач. ед.)	

Окончание табл. 3

1	2	3
3	Трудоемкость учебных циклов задается с интервалом до 10 зачетных единиц	Примечание 1 к табл. 2
4	Суммарная трудоемкость базовых составляющих учебных циклов – не более 50 % их общей трудоемкости	Примечание 2 к табл. 2
5	Максимальный объем аудиторной и внеаудиторной учебной нагрузки обучающихся, включая факультативные дисциплины, не более 54 академических часов в неделю	п. 7.1.6
6	Максимальный объем аудиторных занятий при очной форме обучения (исключая занятия по физической культуре) – 24 академических часа в неделю	п. 7.1.7
7	Занятия лекционного типа не могут превышать 50 % аудиторных занятий	п. 7.1.3
8	Удельный вес занятий в интерактивных формах – не менее 30 % аудиторных занятий	п. 7.1.3
9	Факультативные дисциплины – не более 10 зач. ед. за весь период обучения	п. 7.1.6
10	Дисциплины по выбору обучающихся – не менее 33 % вариативной части суммарно по циклам	п. 7.1.5
11	Раздел «Физическая культура» при очной форме обучения трудоемкостью 2 зач. ед. реализуется, как правило, в объеме 400 ч (в т. ч. игровые виды не менее 360 ч)	п. 7.1.1
12	Каникулы – 7–10 недель в учебном году, в т.ч. не менее двух недель в зимний период	п. 7.1.9

Вместе с тем при составлении календарного графика, разработка которого является следующим этапом проектирования ООП и требует планирования не в зачетных единицах (зач. ед.), а в часах (1 зач. ед. = 36 ч) и неделях, выявились некоторые неопределенности расчета последних. Мы предлагаем следующий алгоритм и порядок расчета.

1. Теоретическое обучение: Б.1 (40 зач. ед.) + Б.2 (80 зач. ед.) + Б.3 (90 зач. ед.) = 1440 + 2880 + 3240 = 7560 ч. На экзаменационные сессии специального времени не отводится, оно входит в трудоемкость теоретического обучения. Максимальный объем нагрузки, включая аудиторную, внеаудиторную и факультативы, не может составлять более 54 ч в неделю; исходя из этого, расчетный срок освоения образовательной программы составит 7560 ч: 54 ч/нед. = 140 недель.

Общая продолжительность теоретического обучения – 36 недель (15 недель – осенний семестр, 21 неделя – весенний).

Длительность осеннего семестра короче, что обуславливает минимальную продолжительность экзаменационной сессии – две недели, в те-

чение которых возможна сдача только трех экзаменов. В весеннем семестре продолжительность экзаменационной сессии предлагается сделать равной трем неделям, что позволит включить в сессию до пяти экзаменов. Названное распределение соответствует п. 46 Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования, согласно которому студенты при промежуточной аттестации сдают в течение учебного года не более десяти экзаменов и двенадцати зачетов. Соотношение зачетов и экзаменов по семестрам представлено в табл. 4.

Таблица 4

Распределение количества дисциплин, экзаменов и зачетов по семестрам

Семестр/неделя	Количество дисциплин	Количество экзаменов	Количество зачетов
1/15	9	3	6
2/21	9	5	4
3/15	9	3	6
4/21	8	5	3
5/15	9	3	6
6/21	7	3	4
7/15	11	2	9
8/15*	–	–	–

* Педагогическая практика: 8-й семестр – 6 недель.

2. Физическая культура: общая трудоемкость 2 зач. ед. – 400 ч (аудиторная нагрузка $15 \cdot 4 + 21 \cdot 4 + 15 \cdot 4 + 21 \cdot 4 + 15 \cdot 4 + 21 \cdot 2 = 390$ ч, 10 ч отводится на самостоятельную работу).

3. Учебная и производственная практики не имеют однозначной методики расчета. Конкретные виды практики для профиля «Экономика и управление» определяются по методу:

- учебная по рабочей профессии на промышленном предприятии – 60 ч (после 2-го семестра в течение двух недель, 5 дней в неделю по 6 ч);

- квалификационная по рабочей профессии на промышленном предприятии – 90 ч (после 4-го семестра в течение трех недель, 5 дней в неделю по 6 ч);

- технологическая на промышленном предприятии – 90 ч (после 6-го семестра в течение трех недель, 5 дней в неделю по 6 ч);

- педагогическая в образовательном учреждении – 216 ч (после 7-го семестра в течение 6 недель, 6 дней в неделю по 6 ч).

Всего на практику отведено 13 зач. ед. (468 ч). Расчетное значение на 12 ч меньше ($60 + 90 + 90 + 216 = 456$ ч). Это время планируется для оформления и защиты отчетов о прохождении практик. На все виды практики предлагается отвести 14 недель.

4. Итоговая государственная аттестация – 15 зач. ед. (540 ч):

- преддипломная практика на промышленном предприятии – 180 ч (6 недель, 5 дней в неделю по 6 ч);

- государственный экзамен – 72 ч (2 недели по 36 ч);
- выполнение и защита выпускной квалификационной работы – 288 ч (12 недель по 24 ч).

Всего на итоговую государственную аттестацию отведено 20 недель.

В соответствии с предлагаемым графиком и требованиями ФГОС нами разработан учебный план подготовки бакалавров профессионального обучения по направлению 051000 Профессиональное обучение (экономика и управление). Прежде чем перейти к содержательной характеристике профессионального цикла, хотелось бы высказать некоторые соображения относительно других циклов учебного плана, по нашему мнению, имеющих существенное значение для формирования ключевых компетенций.

Разд. 6 ФГОС в гуманитарном, социальном и экономическом цикле (ГСЭ) предусматривает в качестве обязательных для изучения в его базовой части дисциплины: «История», «Философия», «Иностранный язык». В табл. 2 данного раздела этот перечень дополнен дисциплинами «Экономическая теория», «Прикладная экономика», «Общая психология».

Расширенный вариант, как нам представляется, наиболее адекватно отражает потребность в формировании необходимых компетенций. Однако его полноценная реализация в рамках предусмотренной общей трудоемкости базовой части ГСЭ (20 зач. ед.) невозможна, поэтому дисциплину «Прикладная экономика» пришлось включить в вариативную часть цикла.

Но это все же не главный вопрос. Особую озабоченность вызывает отсутствие в приведенном выше перечне дисциплины «Русский язык и культура речи». Родной язык является второй сигнальной системой человека, и надлежащее компетентное владение им, отвечающее законам логики, лежит в основе всех без исключения компетенций, в том числе владения иностранными языками. А если учесть и тот факт, что язык является одним из основных признаков национальной и государственной идентификации народов, то никакие контраргументы не могут быть приняты во внимание.

В последние годы увеличилось количество вузов, реализующих учебные программы по русскому языку и культуре речи, и возросла численность выпускников с высоким уровнем соответствующей подготовки. А поскольку такой уровень предполагает знание законов логики, две дисциплины («Русский язык и культура речи» и «Логика») должны быть учтены при разработке ООП.

С учетом сказанного, возможны два варианта планирования названных дисциплин. Первый – минимальный в рамках цикла ГСЭ. В этом случае можно включить «Русский язык и культуру речи» в вариативную часть трудоемкостью 2 зач. ед., а «Логика» – в дисциплины по выбору с такой же продолжительностью. Ответность – зачеты.

Другой вариант базируется на отнесении указанных дисциплин к числу естественнонаучных (общенаучных), что, на наш взгляд, небезос-

новательно и предполагает их включение в этот цикл трудоемкостью, как минимум, по 3 зач. ед. каждая с отчетностью в виде экзамена по русскому языку и культуре речи и зачета по логике.

Кроме того, предлагается включить в структуру вариативной части математического и естественнонаучного (общенаучного) цикла ряд профильных (отраслевых) дисциплин. К их числу отнесены: «География»; «Статистика» в составе двух модулей – «Общая теория статистики» и «Социально-экономическая статистика»; «Автоматизированные информационные технологии в экономике и управлении»; «Экономический анализ»; «Математические методы и модели исследования в экономике и управлении». В качестве факультативного предложен курс «Производственный менеджмент».

Профессиональный цикл является центральным звеном учебного плана, отражающим специфику подготовки бакалавров профессионального обучения профиля «Экономика и управление» (табл. 5).

Общая трудоемкость профессионального цикла, согласно ФГОС, составляет 80–90 зач. ед. (2880–3240 ч), в том числе базовая и вариативная части по 40–45 зач. ед. (1440–1620 ч) каждая. При составлении плана был взят верхний предел допустимой трудоемкости как в целом по циклу (90 зач. ед.), так и по его структурным частям (по 45 зач. ед.)

В базовой части профессионального цикла представлены дисциплины, отражающие специфику и составляющие концептуальную основу профессионально-педагогического образования.

Таблица 5

Профессиональный цикл подготовки бакалавра

Наименование дисциплины	Трудоемкость, зач. ед.	Трудоемкость, ч	Форма аттестации
1	2	3	4
Базовая (общепрофессиональная) часть	45	1584	
Введение в профессионально-педагогическую специальность	2	72	Зачет
Психология профессионального образования	3	108	Экзамен
История педагогики и философии образования	2	72	Зачет
Общая и профессиональная педагогика	5	180	Экзамен
Педагогические технологии	2	72	Зачет
Методика воспитательной работы	3	108	Зачет
Методика профессионального обучения	8	288	Экзамен
Безопасность жизнедеятельности	3	72	Зачет
Практическое (производственное) обучение	17	612	Экзамен

Окончание табл. 5

1	2	3	4
Вариативные дисциплины	28	1008	
Экономика отраслевых рынков	2	72	Зачет
Финансы, денежное обращение и кредит	3	108	Зачет
Маркетинг	3	108	Зачет
Менеджмент	4	144	Экзамен
Бухгалтерский учет и аудит	4	144	Экзамен
Планирование на предприятии	3	108	Экзамен, курсовая работа
Налоги и налогообложение	3	108	Зачет
Государственное регулирование экономики	2	72	Зачет
Экономика и организация труда	4	144	Экзамен, курсовая работа
Дисциплины по выбору	15	540	
Организация бизнеса Муниципальная экономика Банковское дело	3	108	Экзамен, курсовая работа
Налоговое право Муниципальное право Казначейское дело	2	72	Экзамен
Основы инвестирования Государственное и муниципальное управление Таможенное дело	2	72	Зачет
Таможенное дело Региональная экономика Страховое дело	2	72	Экзамен
Документационное обеспечение профессиональной деятельности Делопроизводство и документоведение	2	72	Зачет
Трудовое право Административное право	2	72	Зачет
Гражданское право Конституционное право	2	72	Зачет
Факультативы	2	72	
НИРС	2	72	Зачет

В таком виде базовая часть реализовывалась в образовательных программах подготовки специалистов – педагогов профессионального обучения с 2000 г., и ее жизнеспособность подтверждена практикой.

Вариативная часть профессионального цикла (45 зач. ед.) состоит из трех статусно различающихся подразделов, предусмотренных ФГОС:

- вариативные дисциплины (28 зач. ед.) – обязательные для изучения, общие для профиля (отрасли);
- дисциплины по выбору студентов (15 зач. ед.) – обязательные для изучения, определяются студентами;
- факультативы (2 зач. ед.) – занятия, посещение которых определяется желанием студента.

При формировании вариативной части профессионального цикла мы сделали попытку не только обеспечить отраслевую (экономика и управление) направленность плана, но и выделить профилизации реализуемых ранее в системе профессионально-педагогического образования при подготовке специалистов по специальности 050501.65 Профессиональное обучение (экономика и управление) специализаций: Хозяйственно-правовая деятельность, Предпринимательская деятельность, Государственное и муниципальное управление экономикой. Однако даже с учетом размещения ряда профильных для отрасли «Экономика и управление» дисциплин в гуманитарном, социальном и экономическом цикле и математическом и естественнонаучном (общенаучном) цикле результат пока не удовлетворительный. Причиной тому является дефицит времени. Вопрос остается открытым: либо отказаться от идеи профилизации на уровне бакалавра, либо искать другое решение.

Таким образом, нами было предложено обоснование содержания подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области экономики и управления, с акцентом на отраслевую подготовку. В настоящее время представленное содержание служит основой для разработки основных образовательных программ подготовки будущих бакалавров экономического профиля в профессионально-педагогических вузах.

Литература

1. Зырянова Н. И. Модель многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе // Образование и наука. 2008. № 3(15). С. 9–14.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении перечня профессий начального профессионального образования» от 28 сентября 2009 № 354.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении перечня специальностей среднего профессионального образования» от 28 сентября 2009 № 355.
4. Романцев Г. М., Федоров В. А., Чапаев Н. К. Интернатура как необходимая составляющая уровней подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 10(67). С. 3–12.

5. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся социально-экономических условиях: научное обеспечение развития // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 9 (57). С. 127–134.

6. Федоров В. А., Фалько В. П. Структура и содержание формирования художественно-проектных компетенций педагога профессионального обучения в области дизайна // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2008. № 10. С. 106–117.

УДК 37.022

Е. Д. Тельманова,
А. В. Ефанов

ВОЗРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СЛОЯ РЕМЕСЛЕННИКОВ- ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В РОССИИ: АНАЛИЗ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье названы причины возрождения социального слоя ремесленников в России, рассмотрена история развития ремесленничества в Германии, предложены концепция социализации ремесленников-предпринимателей и функциональная модель профессионально-педагогического обучения агента социализации ремесленника-предпринимателя.

Ключевые слова: социализация, ремесленник-предприниматель, стратификация, агент, педагог профессионально-ремесленного обучения.

Abstract. The paper considers the reasons for the revival of the social layer of tradesmen (craftsmen) in Russia, outlines the concept of their social adaptation and the functional model of their vocational education; an example of development of workmanship in Germany given.

Index terms: social adaptation, tradesman (craftsman), stratification, agent, the teacher of vocational training.

В настоящее время в России значительно усилился интерес всего сообщества к осмыслению и переосмыслению исторического прошлого. Обусловлено это радикальными изменениями в социальной жизни страны. Переходы от экономических подъемов к депрессии и упадку, от индустриального общества к постиндустриальному, оживление религиозных движений – все это способствовало росту интереса к нашей истории.

Исторический опыт дореволюционной российской экономики показывает, что одной из наиболее устойчивых и экономически благополучных социальных групп были ремесленники. Однако в 1900 г. российское правительство положило начало ликвидации этого социального слоя. Поэтому в справочниках того времени часто отсутствуют персоналии ремесленников, в отличие от персоналий купцов, врачей, юристов. Были упразднены

все ремесленные управы и сам институт ремесленничества как анахронизм в новой капиталистической структуре общества. В послереволюционной России концепция планового хозяйства практически исключала ремесленничество из социальной и экономической структуры общества. Советская власть вела жесткую политику уничтожения социального слоя ремесленников, так как этот слой мелких собственников отождествлялся с классом мелкой буржуазии.

Ремесленники-предприниматели в современном российском обществе продолжают оставаться на грани взаимодействия двух культур и социокультурных сред: они не относятся ни к одной из существующих страт, пополняя обширную группу «новых» российских маргиналов. Социальная структура российского общества неустойчива, продолжают радикальные изменения в отношениях собственности, распределения, общественной организации труда, в тенденциях и направлениях социальной мобильности. В обществе, которое находится в состоянии постоянной социально-экономической трансформации, имеется инновационно-реформаторский потенциал, позволяющий посредством различных механизмов социализации вывести из маргинального состояния любой социальной слой (за исключением классических маргиналов). Инновационно-реформаторский потенциал общества включает следующие компоненты:

- реформаторский;
- социально-инновационный;
- адаптационный.

Социально-инновационный потенциал общества образуют представители «среднего класса»: предприниматели, менеджеры, профессионалы, чиновники и маргинальный слой ремесленников-предпринимателей. Процесс выхода последних из маргинального состояния может активизироваться благодаря заинтересованности научного сообщества в возрождении этой социальной группы.

Другой причиной возрождения социального слоя ремесленников в России может стать начавшийся процесс развития сферы услуг и частного предпринимательства, появление новых форм занятости и возросшая потребность рынка в высококвалифицированной рабочей силе.

И, наконец, поскольку ремесленники-предприниматели социально и культурно не отчуждены от российского сообщества и, в свою очередь, им не отвергнуты, стимулировать их переход из маргинального состояния в страту ремесленников может также возросшая социальная значимость ремесленных предприятий в российском обществе.

В качестве примера рассмотрим историю развития ремесленничества в Германии. История ремесленных гильдий восходит еще к средневековым цехам, в которые объединялись группы ремесленников, связанных профессиональной подготовкой и производственной специализацией. В настоящее время более трети всех обучающихся мастеров и подмастерьев

проходят подготовку именно на малых ремесленных предприятиях, которых в Германии насчитывается около 800 тысяч. Трудится на них почти 7 млн человек, и это больше, чем в немецкой промышленности.

По мнению западных экономистов, наемный труд уходит в прошлое, а на смену ему приходит самостоятельное или полусамостоятельное предпринимательство. Мировой финансовый кризис показал, что в странах с развитой рыночной экономикой и в тех, которые еще только вступают на этот путь, структурные изменения в производстве означают для рабочего человека одно и то же. Попав «под сокращение» и оставшись без работы, он будет иметь все меньше шансов получить новое место, похожее на прежнее. В самом плохом положении оказывается тот, кто многие годы простоял у конвейера или за станком и ничего другого делать не научился.

Основой современной организации труда в Германии служит договор на подрядной основе («*Werkvertrag*»), который с незапамятных времен применяется в строительстве. Другим видом самостоятельного предпринимательства является ремесленничество. Судя по всему, оно существовало до возникновения мануфактур и фабрик и будет процветать в обозримом постиндустриальном будущем.

В чем отличие между наемным рабочим и ремесленником? На первый взгляд, разница лишь в том, что ремесленник сам себе хозяин, собственник средств производства: машин, инструментов, мастерской. На самом же деле ремесленник – это совершенно иной тип личности, иное отношение к жизни. Ремесленник сам себе и работник, и работодатель. Добросовестный ремесленник работает столько, сколько ни за что не стал бы работать наемный рабочий. Он должен быть искусным, умелым и хорошо уметь продавать свой труд.

По немецким законам, не каждый мелкий предприниматель может называть себя ремесленником. Нужно иметь звание мастера (*Meister*) или хотя бы подмастерья (*Geselle*). В Центральном объединении ремесленников Германии находится список профессий, по которым можно сдать экзаме́н на звание мастера: кровельщик, маляр, книгопечатник, парикмахер, кондитер, оружейник и др. Всего около ста специальностей. Чтобы стать мастером, необходимо – так повелось еще со времен средневековья – пройти через ученичество и поработать несколько лет подмастерьем. Работая у мастера, подмастерье копит деньги на приобретение инструмента и инвентаря. Кроме того, ему предстоит почти полностью оплатить из собственного кармана курсы подготовки к экзамену на звание мастера, который состоит из двух частей. Уровень мастерства обычно демонстрируется путем изготовления так называемого шедевра (*Meisterstück*). В теоретическую часть экзамена, кроме вопросов по самому предмету, входят вопросы по менеджменту, психологии управления, праву, основам бухгалтерского учета и многие другие. Вручая новичку диплом мастера, экзаменаторы из Ремесленной палаты фактически при-

нимают в свои ряды конкурента, который должен уважать писаные и неписаные правила мастеровых и соблюдать законы честной конкуренции.

Процесс социального перемещения российских ремесленников-предпринимателей в область малого и среднего ремесленного бизнеса можно проанализировать с помощью теории социальной стратификации и вертикальной социальной мобильности, разработанной русско-американским социологом Питиримом Александровичем Сорокиным (1889–1968), автором фундаментальных трудов «Социальная и культурная динамика» (1937–1941) и «Социальная мобильность» (1927). Согласно его теории, существуют три системы социальной стратификации – экономическая, профессиональная и политическая. Любое социальное пространство организовано, а способ его организации называется стратификационным.

Ключом к пониманию глубинных изменений социальной структуры российского общества, его трансформации с начала 90-х гг. стало формирование современных экономических отношений, связанных с приватизацией государственной собственности и возникновением института частной собственности. В этот период образуются новые классы: класс собственников (современная российская буржуазия) и средний класс. Один класс отличается от другого, прежде всего, уровнем доходов, образом и качеством жизни, политическими ориентациями, моделями экономического поведения и социокультурными ценностями. Каждому классу присущи своя социальная психология и степень социальной солидарности.

В это же время происходят изменения в социальной структуре рабочего класса. Он все еще является самой крупной социальной общностью, но внутренне существенно стратифицируется. Одной из страт становятся индустриальные рабочие, сконцентрированные в крупных и средних производственных коллективах. При этом четвертая часть рабочих находится за чертой бедности. Другая страта – это рабочая элита, которую образуют наиболее квалифицированные и высокооплачиваемые рабочие. В нее входят представители рабочих профессий таких отраслей производства, как компьютерная, оборонная, космическая, биогенетическая и т. п. К третьей страте относятся низкоквалифицированные рабочие.

Особенностью стратификации рабочего класса стала трансформация части страты индустриальных рабочих, «оставшихся не у дел», в страту «старого среднего класса», к которому относятся мелкие предприниматели, торговцы, ремесленники, представители свободных профессий. К 2001 г. мелкие предприниматели, торговцы и представители свободных профессий, пройдя социализацию в различных государственных институтах, заняли значительный сектор российской экономики и приобрели большую социальную значимость. Ремесленники остались в маргинальном (пограничном) состоянии.

К 2005 г. в системе представлений прошедшего социализацию «старого среднего класса» необходимой составляющей пути к успеху стало

профессиональное образование, которое является теперь его основным капиталом. Приобретаемые профессиональные знания-умения и знание-мастерство, трансформировавшись, начинают приносить практическую пользу и коммерческий успех. «Старый средний класс» становится классом профессионалов, капиталом которых является знание. Получение знаний и выбор путей наилучшего решения поставленных образовательных задач, а также определение области незнания становятся важными вопросами для трансформированной страты «старого среднего класса». Компетентность оказывается наиболее ценной чертой предпринимателей. Таким образом, в настоящее время сложилась ситуация, когда в процессе профессионального обучения под влиянием агентов социализации вполне реально осуществить не только профессиональное обучение будущих ремесленников-предпринимателей, но и их социализацию, создав тем самым условия для вывода стратификационного слоя ремесленников из маргинального состояния.

Согласно теории П. А. Сорокина, перемещение индивида или социальной группы внутри социального пространства называется социальной мобильностью. Если социальный статус переместившегося объекта не изменяется, такое движение называется горизонтальной мобильностью. Под вертикальной мобильностью понимают переход социального объекта из одного социального слоя в другой. При этом меняется его социальное положение в обществе и отношения с другими людьми и социальными объектами. Каналы социальной мобильности, по которым перемещаются индивиды и группы, разнообразны. Вот исторически сложившиеся каналы вертикальной социальной мобильности: армия, церковь, школа или система образования. В настоящее время каналами социальной мобильности стали различные партии и движения или профессиональные группы. В каждом канале происходит тестирование, селекция и распределение индивидов по позициям в зависимости от их способностей и знаний, необходимых для выполнения профессиональных, политических и прочих функций.

В системе образования селекция человека осуществляется, как правило, путем выявления компетенций, приобретенных им в процессе обучения. Согласно современным требованиям, выпускники некоторых образовательных учреждений должны обладать определенным набором общекультурных компетенций, вплоть до манер поведения. Одной из главных социальных функций образовательного учреждения является отсеивание тех, у кого не сформированы определенные интеллектуальные и моральные качества, а также продвижение наиболее способных в направлении определенных социальных позиций. Любое учреждение образования выполняет социализирующие функции и содействует стратификации общества, а не выравниванию и демократизации.

Думается, социальное вертикальное перемещение ремесленников-предпринимателей может осуществляться по таким каналам социальной

мобильности, как система образования и профессиональная группа. В России сформировать профессиональную группу ремесленников-предпринимателей невозможно, так как это не предусмотрено законодательством. Кроме того, образовательные учреждения, готовящие ремесленников-предпринимателей, не являются каналами социальной мобильности. Объясняется это тем, что обучение в ремесленных образовательных учреждениях имеет обезличенный, коллективный характер. Поэтому будущие специалисты не приобретают четких социальных признаков ремесленника-предпринимателя. По существу, выпускник учреждения ремесленного образования готов исполнять роль рабочего, владеющего определенной профессией, или выполнять функции менеджера в частной организации. Будущим ремесленникам незнакомо социальное поведение, присущее ремесленникам-предпринимателям, поскольку учреждение образования не выполняет свои социализирующие функции. В результате выпускник не способен занять соответствующую социальную позицию.

Ремесленничество в российском обществе – сложная для социального исследования тема. Научных трудов и монографий на эту тему немного, можно отметить лишь посвященные профессионально-ремесленному обучению в России научные работы Э. Ф. Зеера, Б. Тидемана, Г. М. Романцева и диссертационные исследования Н. А. Дорониной, Д. П. Заводчикова, Е. Г. Лопес. Проблема социализации как процесса накопления людьми опыта и социальных установок, соответствующих их социальным ролям, нашла наиболее полное отражение в трудах А. И. Кравченко, А. В. Мудрика, Г. В. Осипова, В. А. Плешакова, Нейла Дж. Смелзера, А. Н. Тесленко, Т. Шибутани.

По мнению основоположника экономической социологии Нейла Смелзера, процесс социализации происходит с помощью агентов и институтов социализации. Агенты – это конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей, институты – это социальные структуры, влияющие на процесс социализации и направляющие его. Институтами социализации ремесленника-предпринимателя в России могут стать учреждения высшего профессионального и профессионально-педагогического образования, обеспечивающие учреждения среднего профессионального образования педагогами профессионально-ремесленного обучения. Они будут готовить агентов социализации, владеющих навыками ремесленной профессии.

Предметом нашего научного исследования являются теоретико-методологические основы социализации ремесленника-предпринимателя в учреждениях высшего профессионально-педагогического образования. Его цель заключается в разработке и обосновании методологии социализации ремесленника-предпринимателя в названных учреждениях.

Согласно общей концепции исследования процесс социализации ремесленника-предпринимателя в российском обществе может быть инициирован путем подготовки педагогов профессионально-ремесленного обуче-

ния в качестве агентов социализации в институтах социализации – учреждениях высшего профессионально-педагогического образования. Модель педагога профессионально-ремесленного обучения должна включать общекультурные компетенции, профессиональные компетенции учителя, инженера, технолога, предпринимателя, ремесленника и компетенции агента социализации ремесленника-предпринимателя.

Методика обучения будущих специалистов должна использовать механизмы формирования агента социализации ремесленника-предпринимателя. В этом случае разрабатываемая теория социализации ремесленника-предпринимателя базируется на следующих положениях:

- социальный институт – это организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества;
- общественными ценностями являются стандартизированные образцы социально одобряемого поведения;
- результатом сформированности агента социализации ремесленника-предпринимателя являются приобретенные им компетенции, позволяющие развивать у будущих специалистов-ремесленников социально одобряемое поведение.

Рассмотрим механизмы социализации, разделив их на две группы: социально-педагогические и социально-психологические. К первой группе относятся:

- импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей влияющих на него жизненно значимых объектов. Импринтинг осуществляется прежде всего в младенческом возрасте. Однако возможно запечатление каких-либо образов и ощущений и на более поздних возрастных этапах;
- экзистенциальный нажим – бессознательное усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами;
- подражание – следование какому-либо образцу, произвольное или непроизвольное усвоение социального опыта;
- идентификация – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком или группой;
- рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным социальным группам, институтам общества.

Вторую группу составляют следующие механизмы:

- традиционный – усвоение человеком норм, эталонов поведения, воззрений, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Такое усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия доминирующих стереотипов. Эффективность данного механизма активно прояв-

ляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но его знание противоречит традициям ближайшего окружения;

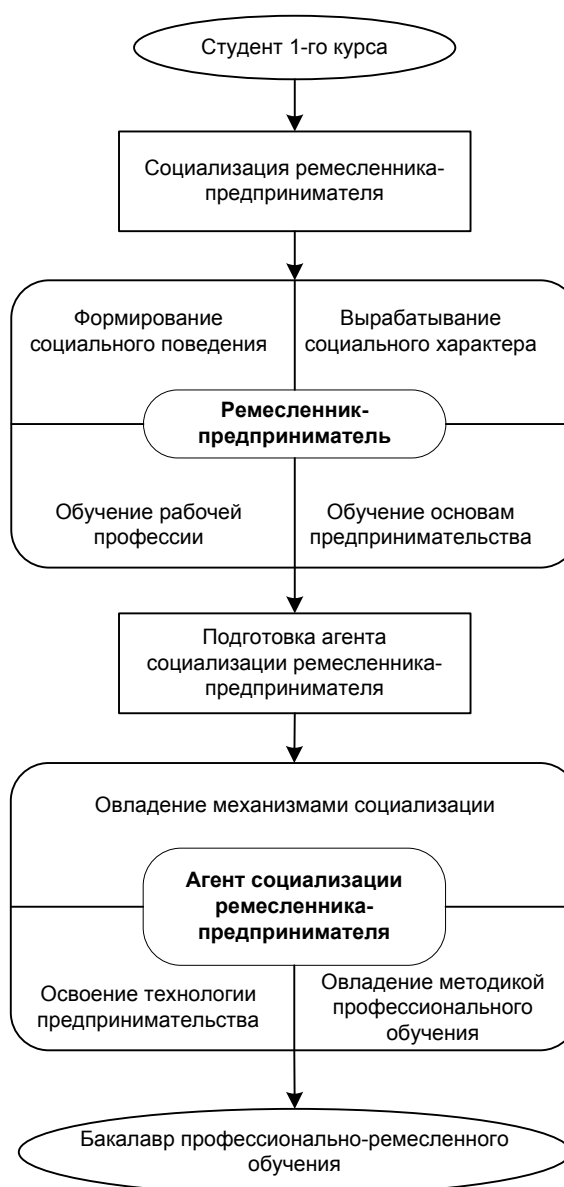
- институциональный – накопление соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта его имитации. Такое накопление осуществляется в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции параллельно основным. В эпоху кризиса культуры и социальных трансформаций российского общества, когда происходит разрушение традиционных ценностей, изменение характера труда и досуга, утрата связей между человеком и обществом, приоритетным направлением становится формирование социального характера, представляющего собой результат адаптации человека к конкретному типу организации общества и к той конкретной культурной среде, в которой он существует. Социальный характер является социально стабилизирующим фактором. Результатом его сформированности оказывается полное соответствие индивида социальной системе. Социальная роль обуславливает ожидаемое «правильное» поведение. Именно через социальную роль осуществляется связь между отдельными индивидами и общезначимой системой ценностей;

- стилизованный – создание определенного стиля жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы в рамках определенной субкультуры посредством использования комплекса морально-психологических черт и поведенческих проявлений. Субкультура влияет на социализацию человека в том случае, если являющиеся ее носителями группы людей (сверстники, коллеги и пр.) референтны для него.

- межличностный – организация процесса общения человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть как родители, друзья и др., так и представители тех или иных организаций и групп.

Рассмотрение дефиниций позволило спрогнозировать, что в период подготовки педагогов профессионально-ремесленного обучения в качестве агентов социализации ремесленника-предпринимателя наиболее эффективными окажутся механизмы идентификации, рефлексии и институциональный механизм.

Первым шагом при проектировании педагогического процесса рассматриваемой подготовки является разработка функциональной модели (рисунок). Функциональная модель служит средством описания работы (функционирования) той или иной системы или объекта. Она может быть использована как для анализа деятельности существующих систем, так и для проектирования новых систем практически без ограничений по предметной области.



Функциональная модель профессионально-педагогического обучения агента социализации ремесленника-предпринимателя

Согласно предлагаемой функциональной модели профессионально-педагогического обучения агентов социализации ремесленника-предпринимателя, на первом этапе осуществляется обучение студентов рабочей профессии с одновременной социализацией в качестве ремесленников-предпринимателей. На втором этапе реализуется подготовка агентов социализации ремесленника-предпринимателя, которая включает обучение механизмам социализации, методике профессионального обучения и технологии предпринимательства.

Основным инструментом социализации, которым должен овладеть агент социализации ремесленника-предпринимателя, является социально-психологический тренинг, реализующий сущность двух механизмов социализации – идентификации и рефлексии.

Тренинг формирует социальное поведение, присущее ремесленнику-предпринимателю. Концепцию социально-психологического тренинга поведения в 1971 г. разработал на основе теоретических положений советских психологов немецкий социальный психолог М. Форверг. Техника тренинга М. Форверга позволяет сформировать социальное поведение, соответствующее требованиям определенной профессии (должности, роли и т. д.). Сначала эмпирическим путем выделяются типы поведения участников тренинга, а затем с помощью специальных групповых форм тренинга актуализируются механизмы психической регуляции, которые влияют на психические процессы, включенные в соответствующее поведение. Программа тренинга предполагает коррекцию поведения его участников в соответствии с требованиями, предъявляемыми к определенной профессии или социальной роли.

Особенностью таких тренингов является введение понятия установки. Автором общепсихологической теории установки является грузинский психолог и философ Д. Н. Узнадзе. Установка в теории социально-психологического тренинга М. Форверга рассматривается как одновременное регулирование поведения в трех формах проявления: избирательной, оценочной, активизирующей. В результате регуляция поведения осуществляется на трех взаимосвязанных уровнях: ожидание, оценка, действие. В структуре каждого уровня регуляции – набор частных установок.

Согласно Д. Н. Узнадзе, человеческое поведение имеет два уровня: импульсивное (регулируемое на уровне установки) и объективированное. В процессе социально-психологического тренинга выученный и применяемый индивидами тип психической регуляции социального поведения разрушается, лабилизируется. Лабелизация – это процесс, противоположный стабилизации: участникам тренинга показывают, что их знания и навыки не способствуют решению поставленных перед ними актуальных задач. Далее тренер предлагает новую мотивацию и новые ориентиры, которые усваиваются и выучиваются охотно и успешно. Тренинг состоит из двух этапов:

- на первом этапе провоцируются те переживания и понимания, которые обладают мотивирующей функцией;

• на втором этапе происходит обучение частным типам поведения с помощью многочисленных упражнений, которыми участники овладевают настолько, что смогут самостоятельно и произвольно применять их.

Итогом является оптимизация поведения и научение социальному компетентному поведению.

Особенность тренинга, разработанного М. Форвергом, заключается в том, что в его процедуру внедрены психологические (поведенческие) тесты и эксперименты. По завершении тренинга эмпирические данные об успешности обучения сравниваются с данными групп, не прошедших тренинг.

Мотивационные социально-психологические тренинги позволяют сформировать систему профессиональных ценностей ремесленника-предпринимателя, на основе которой в дальнейшем формируется социальное поведение, а в результате заданный социальный характер профессионала.

Учитывая задачи профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов, можно резюмировать следующее. В результате освоения образовательной программы бакалавры профессионально-ремесленного обучения должны приобрести компетенции, которыми необходимо владеть агенту социализации ремесленника-предпринимателя. Агент должен иметь хорошо усвоенный опыт практического психолога, деятельность которого ориентирована на формирование у учеников социального характера, присущего ремесленнику-предпринимателю.

Литература

1. Смелзер Н. Социология / под ред. В. А. Ядова. М.: Феникс, 1994. 688 с.
2. Сорокин П. А. Социальная мобильность / пер. с англ. М. В. Соколовой. М.: Academia: LVS, 2005. 588 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 372. 8 : 614

Т. Д. Дубовицкая,
А. В. Крылова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕПРИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема депривации и особенности ее возникновения у студентов. Предложено понятие «культурно-образовательная среда вуза». Представлены результаты сравнительного исследования депривации, адаптации, фрустрации, копинг-стратегий и защитных механизмов у студентов-первокурсников, являющихся выпускниками городских и сельских школ. Сформулированы психолого-педагогические условия преодоления депривации у студентов. Показаны направления и содержание деятельности психологической службы вуза по преодолению депривации у студентов.

Ключевые слова: депривация, культурно-образовательная среда, адаптация, фрустрация, стратегии преодоления, защитные механизмы.

Abstract. The paper considers the problem of deprivation with a particular emphasis on students; the concept of «cultural-educational environment in a higher institution» presented; the results of comparative research of deprivation, frustration, adaptation, copying-strategy and protective mechanisms of first-year students both from urban and rural areas provided; psychological and pedagogical conditions of overcoming deprivation described.

Index terms: deprivation, cultural-educational environment of higher institution, adaptation, frustration, copying-strategy and protective mechanisms.

Улучшению качества жизни, несомненно, предшествует осознание людьми переживаемых ими проблем и поиск путей их решения. Для обеспечения эффективности деятельности, а значит, и благополучия общества в целом необходимы действенные процессы регуляции и саморегуляции психического состояния человека, которое является одним из индикаторов качества жизни. Среди разнообразных психических состояний особое место занимает депривация, характеризующаяся переживанием безысходности, потерянности, ненужности, лишения. Данное состояние у людей бывает особенно выражено в условиях экономического кризиса, в ситуациях значительных жизненных перемен, когда возникают трудности

с удовлетворением разнообразных потребностей, в том числе и потребностей в самореализации и самоактуализации.

Первые научные исследования рассматриваемого психического состояния появились в 30-е гг. XX в. и были посвящены проблеме «материнской депривации», эти работы не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Впоследствии депривация стала изучаться более широко. Исследователями отмечался ее деструктивный характер, связь с фрустрацией, агрессией, депрессией и другими негативными психоэмоциональными проявлениями. На сегодняшний день существует несколько различных определений понятия «депривация»:

- «психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [10, с. 19];

- «депривация [позднелат. *deprivation* – потеря, лишение] (в психологии) – психическое состояние, возникновение которого обусловлено жизнедеятельностью личности в условиях продолжительного или существенного ограничения возможностей удовлетворения жизненно важных ее потребностей» [14, с. 40];

- «ограничение или лишение возможности удовлетворения личностно значимых потребностей» [2, с. 271];

- психическое состояние, при котором люди испытывают недостаточное удовлетворение своих потребностей. В социологии используются понятия абсолютной и относительной депривации. В социальной психологии используют понятие относительной депривации и фрустрации [7];

- опыт недополучения необходимого [8].

Как следует из представленных определений, депривация рассматривается в двух аспектах: 1) как психическое состояние, вызванное недостаточным удовлетворением значимых потребностей; 2) ситуация ограничения или лишения возможности удовлетворения потребностей субъекта.

Проблема депривации на сегодняшний день широко отражена в психологической и социологической литературе. Авторами различных исследований представлены разнообразные виды/формы этого психического состояния: стимульная (сенсорная) депривация, депривация значений (когнитивная), депривация эмоционального отношения (эмоциональная), депривация идентичности (Й. Лангмейер, З. Матейчек); социальная и социально-экономическая депривация личности (А. Н. Антилогова, А. С. Балабанов, Е. С. Балабанова, М. В. Беседина, З. И. Кадутина, С. Е. Котляров, Е. Ю. Кожевникова и др.); сексуальная депривация (З. Фрейд, А. Маслоу).

Работы Ю. Е. Руденской посвящены социализационной депривации, которая в отличие от социальной не подразумевает лишение личности обществом возможности удовлетворения ее потребностей. Однако

личность не переживает чувства социальной причастности и социальной поддержки в существующей системе социальных отношений, не удовлетворяется ее потребность в принятии, признании и контроле, что провоцирует человека на деструктивное поведение [13].

Об искусственной социальной депривации, которая с древних времен применялась для воспитания воинов, послушников, монахов, пишет Е. А. Князев [7]. Педагогика, строившаяся на такой депривации, на личностноотчужденном образовании, была, по сути, дегуманизированной. Иной тип образования, построенный на принципах свободы и гуманизма, созвучный реализованной в США еще в середине XIX в. модели общественного образования, распространяется в начале XX в. в ряде стран мира. В образовании, без преувеличения, происходит подлинная революция – процесс обучения и воспитания начинает пониматься как процесс создания и саморазвития собственного образа учащегося.

В последние годы отечественные исследователи особое внимание уделяют культурной и образовательной депривации: первая связывается с особенностями семейного уклада и миграционными процессами в мире, а вторая – с сокращением количества мест бесплатного обучения в средних специальных учебных заведениях и вузах, а также с ограничением возможности обучающегося в удовлетворении его потребностей в самоуважении, самовыражении, самоутверждении в образовательной деятельности (Е. Г. Алексеенкова, А. Н. Бережнова, М. Н. Степанова и др.) [4; 15].

Наряду с перечисленными выше видами депривации особый интерес представляет различие понятий «абсолютная» и «относительная депривация» (Р. Браун, Д. Майерс, С. Стауффер и др.). *Абсолютная депривация* – невозможность для индивида или социальной группы удовлетворить свои базовые потребности из-за отсутствия доступа к основным материальным благам и социальным ресурсам: продуктам питания, жилищу, медицине, образованию и т. д. *Относительная депривация* – восприятие своего положения как худшего по сравнению с положением других, субъективно воспринимаемое и болезненно переживаемое несовпадение «ценностных ожиданий» (блага и условия жизни, которые, как полагают люди, они справедливо заслуживают) и «ценностных возможностей» (блага и условия жизни, которые люди, как опять же им представляется, могут получить реально).

Переживание депривации субъектом связано с особенностями окружающей его социальной среды. В конце XX в. в педагогическую психологию вошел термин «образовательная среда», дополнив собой ряд таких понятий, как «социальная ситуация развития», «социальные условия», «социальная среда». При этом образовательная среда трактуется, в частности, как совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности [12, с. 31].

На взаимосвязь образовательной среды и эмоциональной депривации у подростков указывает М. В. Беседина [3], отмечая, что если образовательная среда не соответствует индивидуальным особенностям учащихся, их интересам и потребностям, то она оказывает негативное влияние на эмоциональную сферу учащихся и становится фактором появления эмоциональной депривации школьников, что ведет к нарушению их здоровья.

Поскольку для современного образования характерно повышенное внимание к определенным культурным аспектам, более уместно, на наш взгляд, говорить не просто об образовательной среде, а о «культурно-образовательной среде» учебного заведения (школы, колледжа, вуза), которая определяется совокупностью материальных факторов образовательного процесса учреждения, социокультурных отношений субъектов образования и специально организованных психодидактических условий формирования и развития личности учащегося. К основным задачам, которые призвано решать образовательное учреждение как культурно-образовательная среда, относятся:

1) необходимость формирования культуры личности на всех ступенях образования и во всех ее проявлениях (психологическая, экологическая, эмоциональная, коммуникативная, конфликтологическая, гуманитарная, информационная, эстетическая культура и др.);

2) аккультурация (адаптация к иной культурной среде) детей мигрантов, а также выпускников национальных школ и иностранных студентов к российской системе профессионального образования;

3) поддержка стремления многочисленных народов России к сохранению и развитию национально-культурных традиций в условиях совместного проживания и обучения с представителями других национальностей;

4) разумные подходы к разным уровням и характеру культуры у городских и сельских жителей: акцент на развитии практической активности (практического мышления) у сельских жителей и на вербальном учении (теоретическом мышлении) у городских жителей;

5) формирование организационной культуры образовательных учреждений в виде декларируемой совокупности идей, ценностей, норм и образцов поведения, определяющих направления развития как личности обучающихся, так и самого образовательного учреждения.

Повышение качества подготовки специалиста в высших профессиональных учебных заведениях, несомненно, связано с совершенствованием культурно-образовательной среды, в том числе и в направлении уменьшения ее депривирующего влияния на личность студентов. В этой связи нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие студенты-первокурсники различных вузов г. Стерлитамака (Башкортостан) – выпускники сельских школ (80 чел.) и выпускники городских школ (68 чел.).

Поступив в вуз, вчерашние школьники оказываются в другой культурно-образовательной среде: они лишаются привычного круга общения,

привычного внимания и понимания, сталкиваются с другими системами ценностей, иным уровнем материального благосостояния и культуры. Некоторые из них, к тому же, начинают учиться на другом, отличном от их родного языке, что не позволяет им добиться тех успехов в учебе, которых могут достигнуть русскоговорящие студенты. Оценивая свой уровень благосостояния, свои возможности и способности, кто-то из бывших абитуриентов осознает, что не обладает многим (связи, деньги, защищенность, коммуникабельность, уровень знаний и др.) из того, что имеют его однокурсники. Особенно это касается выпускников сельских школ. Возникающее при этом состояние депривации может дезорганизовать поведение и деятельность учащихся, негативно сказаться на эмоциональном состоянии, межличностных отношениях, адаптации в вузе.

Студенты могут переживать как абсолютную, так и относительную депривацию. Абсолютная депривация – это психическое состояние, возникающее вследствие реальных лишений, относительная – осознание ограниченности своих возможностей в удовлетворении разнообразных потребностей, обусловленной сменой культурно-образовательной среды, значительными изменениями характера учебной деятельности и образа жизни. Причиной депривации может стать невыполнение образовательным учреждением своих функций по обеспечению полноценного развития и удовлетворения разнообразных потребностей субъектов образовательного процесса.

Для выявления уровня депривированности студентов использовалась модификация методики диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д. Я. Райгородский). Предлагаемый в методике набор потребностей включал следующие их виды: материальные, социальные (межличностные), безопасность, признание, самореализацию. В отличие от стандартной процедуры исследования иерархии потребностей, попарное сравнение потребностей осуществлялось дважды: первый раз применительно к «я хочу», второй – «имею возможность». Кроме того, во время эксперимента использовались разработанные нами и прошедшие психометрическую проверку методика исследования адаптированности студентов в вузе (Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова) и опросник для определения уровня учебной фрустрированности у студентов (Т. Д. Дубовицкая). С целью выявления индивидуально-психологических коррелятов депривации применялись тест SACS для определения стратегий преодоления (С. Хобфолл), методика «Защитное поведение» (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова), многофакторный факторный личностный опросник Р. Кеттелла. Значимость различий проверялась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

В ходе сравнительного анализа установлено, что по всем видам потребностей, кроме потребности в общении, среди «сельских» студентов депривированных оказалось больше, чем среди «городских» (59,8 % и 43,3 % соответственно, $p < 0,01$). Были выявлены и различия в распре-

делении рангов депривированности различных групп потребностей. У выпускников сельских школ наиболее депривированными оказались потребности в безопасности (ранг I) и материальные потребности (ранг II), наименее депривированными – потребности в самореализации (ранг V). У выпускников городских школ, наоборот, наиболее депривированными – потребности в самореализации (ранг I), а также потребности в признании (ранг II), наименее депривированными оказались потребности в безопасности (ранг V). Таким образом, выпускники сельских и городских школ отличаются друг от друга степенью выраженности и удовлетворенности различных потребностей.

Выяснилось также, что «сельские» студенты оказались менее адаптированными как к учебной группе, так и к учебной деятельности, чем «городские» (22,4 и 26,4 балла соответственно, $p \leq 0,001$), более фрустрированными (10,6 и 6,5 балла соответственно, $p < 0,001$). Установлены различия в динамике процесса адаптации: адаптированность как к учебной группе, так и к учебной деятельности у выпускников сельских школ хотя и возрастает к V курсу, но все же в среднем остается ниже, чем у выпускников городских школ.

Выявленные различия свидетельствуют о разных стартовых возможностях студентов-первокурсников, закончивших городские и сельские школы. У последних более высокая депривированность базовых потребностей (материальных и безопасности) задерживает актуализацию познавательных потребностей и потребностей в самореализации, ограничивая тем самым их личностный рост и профессиональное развитие.

Выпускники сельских школ чаще, чем бывшие учащиеся городских учебных заведений, используют деструктивные/дезадаптивные копинг-стратегии: «асоциальные действия» (19,1 и 15,1 балла соответственно, $p < 0,001$), «агрессивные действия» (18,9 и 15,8 баллов соответственно, $p < 0,001$), менее склонны к использованию стратегии «ассертивные действия» (8,8 и 10,4 балла соответственно, $p < 0,01$); им в большей степени присущи эго-защитные механизмы «вытеснение» (4,35 и 3,34 балла соответственно, $p < 0,01$), «регрессия» (6,9 и 4,8 балла соответственно, $p < 0,05$), «замещение» (2,58 и 2,27 балла соответственно, $t < 0,05$); показатели общей напряженности защит у сельских студентов также значимо выше (47,6 и 41,4 балла, $p < 0,05$).

Проведенный корреляционный анализ показал, что депривация у студентов имеет значимую положительную связь с учебной фрустрированностью ($r = 0,504$; $p < 0,01$), асоциальной стратегией преодоления «асоциальные действия» ($r = 0,584$; $p < 0,01$), стратегий «агрессивные действия» ($r = 0,544$; $p < 0,05$); положительно коррелирует со следующими эго-защитными механизмами: «регрессия» ($r = 0,556$; $p < 0,01$), «вытеснение» ($r = 0,241$; $p < 0,05$).

Особый интерес представляют результаты вычисления корреляции депривации и черт личности по опроснику Р. Кеттелла. Депривация положи-

тельно коррелирует со следующими чертами личности: фактор «жесткость – чувствительность» ($r = 0,411$; $p < 0,05$), фактор «практичность – мечтательность» ($r = 0,726$; $p < 0,01$); фактор «спокойствие – тревожность» ($r = 0,625$; $p < 0,01$). В соответствии с полученными данными, чем выше депривированность студентов, тем выше у них учебная фрустрированность, асоциальные и агрессивные действия, регрессия и вытеснение как формы защиты, чувствительность, мечтательность/оторванность от реальности, тревожность.

Депривация отрицательно связана с адаптацией в вузе ($r = -0,808$; $p < 0,01$), со стратегией «ассертивные действия» ($r = -0,314$; $p < 0,01$). По тесту Р. Кеттелла: с фактором «уровень интеллекта» ($r = -0,556$; $p < 0,01$), фактором «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ($r = -0,634$; $p < 0,01$), фактором «робость – смелость» ($r = -0,670$; $p < 0,01$), фактором «конформизм – неконформизм» ($r = -0,378$; $p < 0,01$), т. е., чем ниже уровень депривации, тем выше уровень адаптированности в вузе, ассертивности действий, уровень интеллекта, эмоциональная стабильность, смелость, неконформизм.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты свидетельствуют о необходимости создания специальных психолого-педагогических условий, способствующих профилактике и снижению депривации у студентов в образовательном процессе. Такими условиями, по нашему мнению, являются:

1) создание в вузе культурно-образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение значимых потребностей (материальных, познавательных, безопасности, общения, признания, самореализации и др.);

2) активизация внутренних ресурсов и развитие индивидуально-психологических особенностей личности студентов, дающих возможность конструктивного поведения в проблемных ситуациях.

Особое значение в преодолении депривации у студентов принадлежит психологической службе вуза. Психологическая поддержка студентов с высоким уровнем депривации, осуществляемая в ходе просветительской, психоразвивающей и коррекционно-консультативной работы, должна быть направлена:

- на обеспечение осознания студентами своих жизненных целей, ценностей и приоритетов (преодоление материальной депривации);
- развитие ассертивности, эмоциональной саморегуляции (снижение депривации потребности в безопасности);
- развитие коммуникативных качеств (устранение депривации общения);
- формирование способностей к самопрезентации, адекватной самооценке, осознанию ценности своей личности (нивелирование депривации признания);
- повышение познавательной активности, развитие интеллектуальных способностей (преодоление когнитивной депривации);

• активизацию творческих способностей (преодоление депривации самореализации).

Решение перечисленных задач – цель нашей дальнейшей работы.

Литература

1. Алексеенкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 96 с.
2. Бережнова Л. Н. Региональные проблемы образования: образовательная депривация // Правоведение. 1999. № 1. С. 271–272.
3. Беседина М. В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: дис.... канд. психол. наук. М., 2004. 170 с.
4. Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации: учеб. пособие / под ред. Л. Н. Бережновой, В. И. Богословского. СПб.: Книж. Дом, 2007. 240 с.
5. Депривация. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>. (дата обращения 8.04.2010).
6. Депривация. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychol-ok.ru/dictionary/deprivation.html/> (дата обращения 8.04.2010).
7. Князев Е. А. Педагогика и психология социальной депривации (исторический аспект). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/pedagogika-i-psikhologiya-sotsialnoi-deprivatsii-0> (дата обращения 6.03.2010).
8. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 16 с.
9. Котляров С. Е. Социальная депривация как механизм социально-экономического реформирования современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук. Ставрополь, 2006. 139 с.
10. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценнум, 334 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
12. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. СПб.: Питер, 2010. 416 с.
13. Руденская Ю. Е. Социальное качество личности студента в контексте компетентностной парадигмы. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://wall.sibupk.nsk.su/confer/2009/doklad25.doc> (дата обращения 6.03.2010).
14. Социальная психология: слов. / под ред. М. Ю. Кондратьева. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.
15. Степанова М. Н. Предупреждение образовательной депривации в процессе преподавания культурологических дисциплин в вузе // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2007. Т. 8. № 27. С. 136–140.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9

О. В. Дорофеева

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПАТОЛОГИЕЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ «ВЗРОСЛЫЙ – РЕБЕНОК» В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию уровня сформированности навыков общения дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи (ОНР). Результаты проведенного исследования свидетельствуют о специфике их становления у данных групп детей в игровой системе общения «Взрослый – ребенок».

Ключевые слова: формы общения, показатели зрелости форм общения, система «Взрослый – ребенок», игровая дидактическая деятельность, дошкольники, норма речевого развития, общее недоразвитие речи, уровни сформированности форм общения.

Abstract. The present paper is concerned with the analysis of communication skills of normal preschool children and those having general alalia. Research data show that the above-mentioned groups of children have their specificity in formation of communication skills in the «adult – child» system.

Index terms: communication forms, indices of communication form maturity, «adult – child» system, didactic game activity, preschool children, norm of speech development, general speech deficiency, levels of communication form maturity.

Согласно данным коррекционной педагогики и психологии (В. И. Селиверстов, Е. В. Шипилова, О. В. Трошина, Е. В. Жулина), дошкольники с отклонениями в речевом развитии значительно отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню подготовки к школьному обучению. Одним из основных показателей, свидетельствующих об отсутствии готовности учиться в школе, служит неумение подчинять свою деятельность определенным требованиям.

Работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других педагогов и психологов позволили определить ведущую деятельность до-

школьного возраста как деятельность игровую, и степень зрелости личности дошкольника следует соотносить с уровнем развития его ведущей деятельности – игры (К. Д. Ушинский, А. С. Симонович, М. Монтессори, Д. А. Колоцца и др.).

Вместе с тем особенности игровой деятельности детей, имеющих общее недоразвитие речи, в настоящее время изучены недостаточно. Исследования показывают, что такие дети сопровождают игровые действия ограниченным речевым общением, плохо концентрируются на выполняемой деятельности, у них отмечается отсутствие или снижение мотивации к ней, они не могут должным образом регулировать собственное поведение (С. М. Валявко [1], Т. Н. Волковская [2], О. С. Павлова [5]). Содержание и правила многих игр остаются недоступными для их самостоятельного восприятия.

Необходимость специально организованного обучения игре дошкольников с речевой патологией была обоснована в исследованиях Л. Г. Соловьевой, Н. Е. Новгородской, Т. Ю. Щербаковой, Е. А. Харитоновой. Отмечая важность данной задачи, О. О. Косякова писала: «Игровая деятельность детей с речевой патологией складывается только при непосредственном воздействии направляющего слова взрослого и обязательного повседневного руководства ею» [3, с. 156].

Поскольку в процессе игры ребенок приобретает навыки межличностного общения во взаимодействии с педагогом и другими детьми (Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина и др.), постольку организованное и направляемое педагогом общение стимулирует развитие игровой дидактической деятельности, которая, в свою очередь, является одним из главных компонентов полноценного развития ребенка. Взаимодействие, понимаемое как условие и как средство развития интеллектуально-творческих и коммуникативных способностей, осуществляется во всех системах: «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «родитель – ребенок», «ребенок – ребенок».

М. И. Лисиной была описана последовательность форм общения ребенка со взрослым: ситуативно-деловая (от шести месяцев до трех лет); внеситуативно-познавательная (от трех до пяти лет); внеситуативно-личностная (от пяти до семи лет).

В настоящее время изучение особенностей становления коммуникативных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявило преобладание у данной категории детей ситуативно-деловой формы общения со взрослым, в том числе и в процессе сюжетно-ролевой игры (Л. Г. Соловьева, Е. Г. Федосеева, Е. А. Харитонова). Однако характер общения дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой дидактической деятельности остался за рамками педагогических изысканий.

Цель нашего экспериментального исследования заключалась в том, чтобы установить уровень зрелости общения дошкольников в системе «Взрослый (экспериментатор) – ребенок» в процессе игровой дидактической деятельности.

Исследование проводилось в условиях естественного и лабораторного эксперимента с использованием дидактических игр, различных по своему содержанию и направленности. В эксперименте участвовали дошкольники в возрасте 5–5,5 лет: 40 детей с нормой речевого развития составили контрольную группу (КГ) и 30 дошкольников с общим недоразвитием речи – экспериментальную группу (ЭГ).

В соответствии с поставленной целью мы выделили следующие составляющие процесса общения «Взрослый – ребенок»:

- потребность в уважении старших;
- концентрация на заданной теме;
- целенаправленность вопросов;
- адекватность в оценке своего опыта;
- взаимопонимание со взрослым и сопереживание.

Учитывая выделенные М. И. Лисиной [4] качественные ступени роста процесса общения ребенка со взрослым и материалы исследования по данной тематике А. Г. Рузской [6], мы определяли уровень развития каждой составляющей – высокий, средний или низкий.

Первая составляющая общения «Взрослый – ребенок» «*Потребность в уважении старших*» определялась характером реакций дошкольников на рекомендации педагога.

Высокому уровню соответствует внеситуативно-личностная форма общения. Его отличительной чертой является восприятие взрослого как образца, эталона поведения во всех жизненных ситуациях. Общение имеет характер настойчивого поиска верных решений в поступках и действиях окружающих людей. Ставя во главу любой ситуации мнение взрослого, дошкольники готовы к пониманию и овладению законами взаимосвязи в системе отношений, правилами поведения и обязанностями в обществе знакомых и незнакомых людей. Стремление к взаимопониманию со взрослым на уровне новой коммуникативной потребности выражается в том, что они не настаивают на обязательной похвале, а стремятся к осознанию правильности выполнения своих действий.

Средний уровень характеризуется внеситуативно-познавательной формой общения, представляющей собой теоретическое сотрудничество ребенка и взрослого. Дошкольники испытывают острую потребность в контактах со взрослым, которого воспринимают как помощника в решении значимых для них вопросов. Им свойственна повышенная чувствительность к тому, как относится к ним взрослый, которая выражается в радостных эмоциях в ситуациях похвалы и явном огорчении при получении замечаний.

Низкий уровень проявляется в ситуативно-деловой форме общения ребенка со взрослым, носящей сугубо деловой, практический характер. Дошкольники, ошибаясь в действиях с опорой на образец, предложенный взрослым, остаются безразличными к замечаниям и предложениям педагога обсудить процесс деятельности.

Анализируя данные, полученные в ходе общения с дошкольниками в игре, мы определили уровни зрелости свойственных им навыков общения.

Высокий уровень зрелости в рамках составляющей «Потребность в уважении старших» не был отмечен ни в одной из исследуемых групп (рис. 1). У дошкольников КГ преобладал средний уровень. Они с настороженностью воспринимали замечания со стороны взрослого, но, получив даже небольшую эмоциональную поддержку, начинали относиться к помощи педагога как показателю значимости себя и своих действий. Анализ результатов испытуемых ЭГ выявил доминирование низкого уровня. Недостаточная зрелость используемых языковых средств в большей степени предполагала невербальную деятельность с сугубо деловым, практическим характером. Дошкольники этой группы не могли самостоятельно выполнять действия, требующие запоминания двух-трех сложных инструкций. На предлагаемую взрослым помощь либо реагировали с безразличием, либо бурно протестовали вплоть до полного прекращения игры и отказа от любой формы общения. Одной из причин появления негативизма к рекомендациям педагога, с нашей точки зрения, может служить недоразвитие языковых средств дошкольников ЭГ, что обуславливает наличие трудностей не только в продуцировании ими вербального материала, но и в понимании получаемой информации.

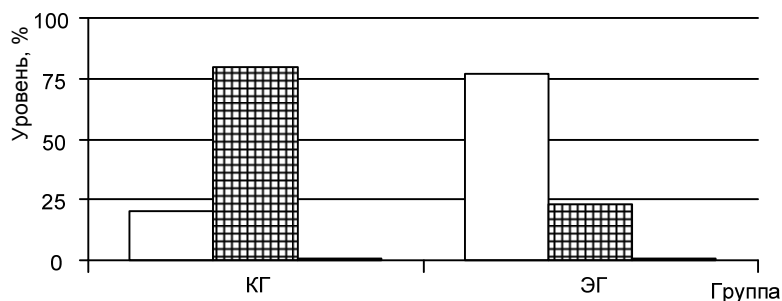


Рис. 1. Уровень зрелости составляющей «Потребность в уважении старших»:

□ – низкий; ▣ – средний; ■ – высокий

Вторая составляющая, «Концентрация на заданной теме», учитывала характер заинтересованности предметом общения.

Высокому уровню соответствует внеситуативно-личностная форма общения: в любой ситуации центром общения для ребенка является взрослый. Дошкольники понимают, что им необходимо уметь смотреть, слушать, запоминать, стараться не допускать ошибок. Занимающие данную позицию дети не отвлекаются, внимательны к действиям взрослого, не затевают разговоров на отвлеченные темы.

Средний уровень представлен внеситуативно-познавательной формой общения ребенка со взрослым. Находящиеся на данном уровне дошкольники недостаточно внимательны, допускают ошибки в выполняемой деятельности, так как их интересы часто выходят за пределы обсуждаемой темы. В то же время при налаженном теоретическом сотрудничестве и заинтересованности взрослого в его проблемах и потребностях дети способны сконцентрироваться, не отвлекаясь на другие темы общения.

Низкий уровень означает ситуативно-деловую форму общения с характерным для нее отсутствием внимания на протяжении всей игровой деятельности и наличием ошибок в выполнении задания. Деятельность сопровождается не относящимися к ней разговорами и действиями.

Полученные в ходе исследования показатели второй составляющей выявили соответствие возрастной норме у 93 % дошкольников КГ и ее незрелость у 100 % испытуемых ЭГ (рис. 2).

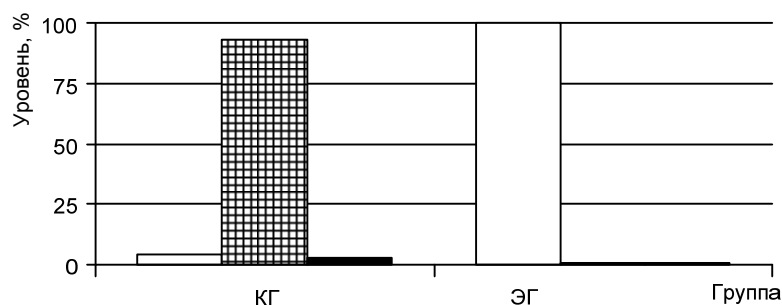


Рис. 2. Уровень зрелости составляющей «Концентрация на заданной теме»: □ – низкий; ▤ – средний; ■ – высокий

Высокий уровень обнаружили лишь 3 % дошкольников КГ. Проявлявшие средний уровень дошкольники КГ отвлекались, делились впечатлениями, жаловались на сверстников, но достаточно легко могли вернуться к выполняемой деятельности и, соответственно, к целенаправленному общению. Находящиеся на низком уровне испытуемые КГ в играх не проявляли заинтересованности к объяснениям взрослого. Недостаточное понимание вербальных инструкций осложняло постижение правил предложенной игры. Они играли, часто не обращая внимания на рекомендации педагога, либо начинали дурачиться, производя действия, не относящиеся к заданной игровой задаче, либо вообще прекращали деятельность.

«Целенаправленность вопросов» рассматривалась в качестве третьей составляющей общения «Взрослый – ребенок», фиксирующей наличие вопросов у дошкольников в процессе игрового сценария и соответствие их теме общения.

Демонстрирующие высокий уровень дошкольники придерживаются внеситуативно-личностной формы общения. Они пытаются вывести разговор на личностные темы, спорят с целью уточнения и проверки правильности понимания своих поступков и отношения к предмету или явлению.

Со средним уровнем соотносится внеситуативно-познавательная форма общения. Дошкольники задают много вопросов, но они не всегда совпадают с предметом обсуждения.

Низкий уровень означает ситуативно-деловую форму общения: дошкольники строят отношения со взрослыми только на практическом материале, стараясь избегать всех вариантов вербальности в общении.

Согласно результатам исследования, высокий уровень данной составляющей не был отмечен ни в одной из групп (рис. 3). Соотнесенность со средним уровнем была выделена у дошкольников КГ в 72 % случаев. Вопросы дошкольников не соответствовали теме общения, но представляли собой развернутые высказывания. Средний уровень испытуемых ЭГ характеризовался низкой активностью, что выражалось в отсутствии самостоятельных вопросов и преобладании коротких реплик – комментариев к высказываниям более активных участников игры. Дошкольники ЭГ и КГ с низким уровнем выполняли действия молча, не обращаясь к экспериментатору даже в спорных ситуациях.

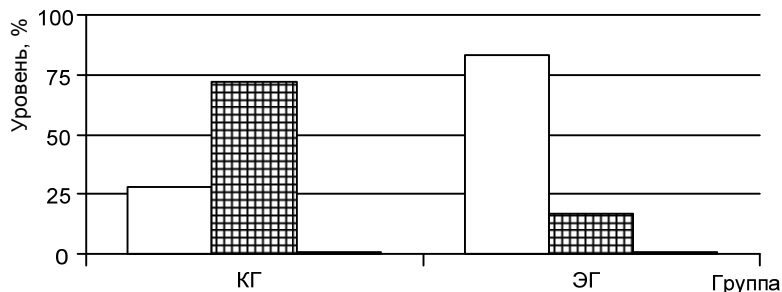


Рис. 3. Уровень зрелости составляющей «Целенаправленность вопросов»:

□ – низкий; ▤ – средний; ■ – высокий

Четвертая составляющая – «Адекватность в оценке своего опыта» – определялась характером восприятия предлагаемой помощи.

Высокому уровню соответствует внеситуативно-личностная форма. Дошкольники, поднявшиеся до данной формы общения, стремятся к взаимопониманию со взрослым, к сопереживанию с ним. В ситуациях ошибочных действий дети охотно вносят поправки, желая достичь единства во взглядах и оценках со взрослым. Они дорожат признанием их заслуг, радуются похвале, но в то же время реально оценивают недостаточность своего жизненного опыта, интересуются мнением старших и реагируют на замечания без обиды.

Показатель среднего уровня соотносится с ситуативно-познавательной формой общения, для которой характерна выраженная потребность в похвале взрослого. При отсутствии или недостаточности таковой дети становятся капризными, обидчивыми.

Низкий уровень определяется наличием ситуативно-деловой формы общения и соответствует выраженной недостаточности или отсутствию взаимопонимания со взрослым. Дошкольники не всегда адекватно реагируют на помощь со стороны педагога, часто не принимают ее, не осознавая ее содержания.

Согласно результатам исследования, высокий уровень не был отмечен ни в одной из исследуемых групп (рис. 4). У находящихся на среднем уровне 85 % испытуемых КГ и 23 % испытуемых ЭГ игры и сопровождающее их общение опирались в большей степени на ободрение и похвалу взрослого. В проявлениях низкого уровня отмечались качественные отличия. В КГ дошкольники хаотично выполняли действия, прислушиваясь и следуя разнящимся подсказкам других играющих. Испытуемые ЭГ, приняв решение, тут же могли изменить его, не обращая внимания ни на советы педагога, ни на подсказки сверстников.

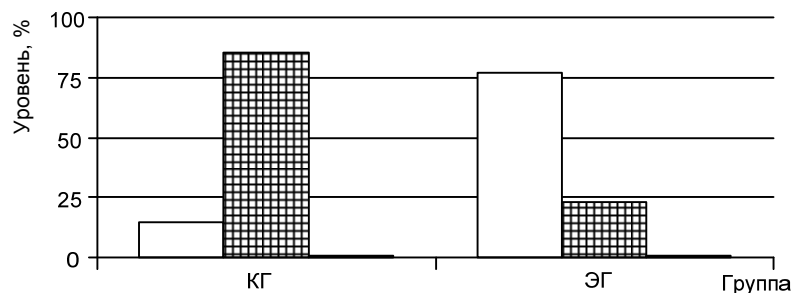


Рис. 4. Уровень зрелости составляющей «Адекватность в оценке своего опыта»:
□ – низкий; ▤ – средний; ■ – высокий

Пятая составляющая, «Взаимопонимание и сопереживание со взрослым», будучи итоговой в системе общения «Взрослый – ребенок», характеризовала возможности дошкольников понимать и быть готовыми следовать предложенным взрослым правилам и инструкциям.

Соответствующий ей высокий уровень соотносится с внеситуативно-личностной формой общения, при которой дошкольники стремятся прийти к единству во взглядах со взрослым, меняя свое мнение и внося поправки в деятельность, стараясь понять содержание материала, предложенного взрослым.

Средний уровень характеризуется выбором ситуативно-познавательной формы, при которой дошкольники механически выполняют ука-

зания взрослого, не всегда точно понимая их содержание, без должного внимания относясь к предложенным инструкциям.

Показатели низкого уровня были выявлены при следовании ситуативно-деловой форме общения, сопровождавшейся выраженным нежеланием и неумением дошкольников слушать и понимать предложенный материал общения.

Результаты исследования зафиксировали наличие высокого уровня лишь у 5 % дошкольников КГ, тогда как средний уровень отмечался у 85 % детей данной группы (рис. 5). Большинство испытуемых ЭГ продемонстрировали низкий уровень взаимопонимания со взрослым.

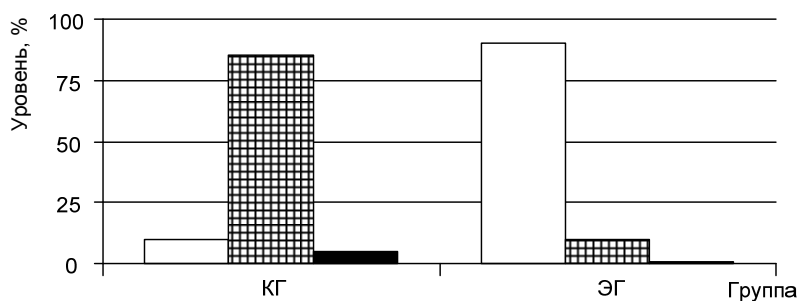


Рис. 5. Уровень зрелости составляющей «Взаимопонимание и сопереживание со взрослым»:
□ – низкий; ▤ – средний; ■ – высокий

В ходе статистической обработки материала была выявлена наиболее близкая корреляция результатов данной составляющей с показателями «Концентрации на заданной теме общения».

Анализ особенностей общения дошкольников исследуемых групп обнаружил выраженные расхождения в показателях КГ и ЭГ. В ЭГ выявилось преобладание низкого уровня зрелости всех составляющих общения системы «Взрослый – ребенок» и наличие незначительного процента дошкольников, продемонстрировавших средний уровень.

В то же время, при преобладании у дошкольников КГ среднего уровня общения со взрослым, показатели низкого уровня отмечались во всех исследуемых составляющих.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о недостаточной сформированности навыков общения в системе «Взрослый – ребенок» у дошкольников с нормой речевого развития и выраженной незрелости их у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены качественные и количественные показатели навыков общения дошкольников с недоразвитием речи, обнаружившие следующие проблемы:

- несформированность потребности в уважении взрослого;
- отсутствие концентрации на теме общения;

- низкую целенаправленность либо отсутствие вопросов в общении;
- не критичность в оценке собственного опыта;
- неумение найти взаимопонимание в общении со взрослым.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости организации специальной работы по формированию игровой дидактической деятельности как предпосылки к школьному обучению у детей с речевой патологией.

Литература

1. Валявко С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.
2. Волковская Т. Н. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальное изучение) // Спец. психология. М., 2008. № 3(17). С. 37–47.
3. Косякова О. О. Логопсихология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 254 с.
4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
5. Павлова О. С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1998. 17 с.
6. Рузская А. Г. Психология дошкольника: хрестоматия: для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. Г. А. Урунтаева. М.: Издат. центр «Академия», 2000. С. 5–20.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316. 73

И. А. Симонова

ОТ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ: СОЦИАЛЬНАЯ ТОПОЛОГИЯ СУБКУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ

Аннотация. Статья посвящена социально-топологическому анализу феномена субкультурных сообществ в контексте культурного многообразия современного глобализирующегося мира и обрисовывает сопричастность субкультур проблемам межкультурного диалога (согласно материалам Белой книги Совета Европы по межкультурному диалогу – нового способа взаимодействия в границах мирового культурного пространства).

Ключевые слова: субкультура, социальная топология, межкультурный диалог, культурное многообразие.

Abstract. The paper presents the socio-topological analysis of the phenomenon of subcultural communities in the context of the cultural diversity of contemporary globalizing world and outlines the involvement of subcultures in the intercultural dialogue (according to the White Paper of the Council of Europe – a new way of interaction within the world cultural space).

Index terms: subculture, social topology, intercultural dialogue, cultural diversity.

Мировые глобализационные процессы, интенсивно происходящие в последние десятилетия, провоцируют значительные сдвиги в устройении пространства, которые характеризуются переходом от конкретной локальной географической местности к единому символическому пространству, что, с одной стороны, расширяет границы коммуникаций, но, с другой стороны, сталкивает мировое сообщество на единой символической территории. Подобная ситуация становится благодатной почвой для конфликтов, «губительных с точки зрения уважения человеческого достоинства и общественного благосостояния» [4, с. 14], возникающих на разных уровнях общественного бытия. При этом процесс урегулирования уже возникших противостояний оказывается крайне сложным. Так, «сегрегированные и закрытые друг для друга сообщества порождают климат, враждебный для индивидуальной автономии личности, препятствуют осуществлению прав человека и основных свобод» [4, с. 16] и порождают опасную напряженность социума, преодолеть которую подчас практиче-

ски невозможно, что, в конечном счете, лишает всех «выгоды новых культурных открытий, необходимых для развития личности и общества в глобализированном мире» [4, с. 14]. Именно по этой причине приоритетным видится формирование стратегии предотвращения межкультурных противостояний, которая гарантировала бы сохранение самобытности каждого из участников, но позволяла сосуществовать им в едином символическом пространстве современного мира.

В частности, речь идет о ситуации, связанной с феноменом культурного многообразия, ставшего очевидной и неотъемлемой характеристикой современного глобализированного мира. Согласно материалам Белой книги Совета Европы по межкультурному диалогу (Страсбург, 2008 г.), ассимиляция и мультикультурализм – «старые подходы к регулированию вопросов, связанных с культурным многообразием» [4, с. 19], – более не соответствуют потребности современных обществ в преодолении конфликтов, обусловленных нарастанием культурных различий. Построение общества, охватывающего все слои населения, требует нового подхода, и межкультурный диалог – это как раз тот путь, которым следует идти [4, с. 9].

Согласно Белой книге, «*межкультурный диалог* понимается как открытый и уважительный обмен мнениями на основе взаимопонимания и уважения между отдельными людьми, а также группами людей различной этнической, культурной, религиозной и языковой принадлежности, имеющими разные исторические корни» [4, с. 10]. Однако привлекательность этого подхода очевидна в той же степени, в какой очевидны и сложности, связанные с его конкретной реализацией в условиях современного общества, поскольку речь идет не столько о выработке теории – системы правил, инструкций и норм межкультурной коммуникации, но о кардинальном пересмотре восприятия культурного многообразия на уровне сложившегося определенным образом человеческого мышления. Сегодня чрезвычайная подвижность, изменчивость, плюралистичность современной жизни, вырисовывающиеся в парадоксальном усложнении социальных явлений и увеличении количества социальных связей, констатируются большинством исследователей. И очевидной, на наш взгляд, становится проблема возможности восприятия и ориентации в такой неоднородной социальности именно непосредственных акторов, т. е. обычных людей, и особенно молодежи, которые, собственно, воплощают собой и гарантируют саму возможность существования общества. Таким образом, приоритетным направлением оказывается поворот общественной мысли в сторону принятия культурного многообразия через систему диалога культур и формирование представления о личной роли и ответственности человека за состояние всего общества. Однако главной сложностью при этом становится *действительное отсутствие ясности относительно практического значения понятия межкультурного диалога* [4, с. 9].

Учитывая сказанное выше, мы предлагаем обратить внимание на анализ феномена субкультурных сообществ, поскольку именно эти особые социальные образования

- позволяют проанализировать механизмы реализации межкультурного диалога через осмысление способов функционирования субкультуры в культуре, как конструирующихся и реализующихся участниками сообществ и осуществить сопоставление этого взаимодействия с контактом уровня «культура – культура» в социальной системе;

- демонстрируют существенную заинтересованность их участников в вопросах, касающихся проблем культурного многообразия, и в конкретной деятельности по преобразованию окружающей действительности в сторону установления/разрыва межкультурного диалога именно в границах наличной совместности;

- свидетельствуют о необходимости и возможности межкультурного диалога благодаря культивации внутреннего потенциала общества, поскольку визуализируют тенденцию сообществ к построению диалогических межкультурных связей. Этот ход позволит актуализировать проблематику культурного разнообразия в рамках рассматриваемого нами феномена субкультур и оценить его значимость в границах современной социальной процессуальности. Кроме того, он даст ответы на ряд непростых вопросов, касающихся практической сути понятия межкультурного диалога, и прояснит внутренние особенности его реализации в границах обществ современного типа.

Стоит начать с обращения к самому понятию «субкультура», возникшему в результате осознания разнородности культурного пространства, ставшей особенно очевидной в урбанизированном обществе XX в. Первые упоминания термина «субкультура» появились в научной литературе в 30-х гг. XX в., однако широкое распространение пришлось на 1960–70-е гг. Это связано прежде всего со «взрывом» молодежных движений и значительным исследовательским интересом к ним. Изначально приставка «*sub-*» («под-») указывала на скрытость, потаенность, неофициальный характер субкультур, в противоположность явной, открытой, официальной культуре. Исследователями отмечено также и общее «противопоставление неинституциональных культурных явлений как низовых – в противоположность “высокой” официальной культуре» [9, с. 4]. Можно также отметить, что понятие «субкультура» фактически совпадало с понятием «контр-культура», «определявшим идеологию молодежи как разрушающую всякую культуру вообще, противостоящую культуре как таковой» [9, с. 4].

Так, Т. Щепанская приходит к выводу, что понятие «субкультура» первоначально обозначало явления, воспринимавшиеся как *не-* или *вне-*культурные. Со временем, однако, оно стало приобретать иной смысл, поскольку реальность наличия других культур, отличных от официальной, однако обладающих всеми нормативными и символическими характери-

стиками и очевидно существующими, наконец утвердила представление о современном мире и обществе как о мультикультурном. Это придало новую, более полную трактовку и содержательную наполненность понятию субкультуры, в качестве особой «подсистемы» культуры, однако определение этого понятия все еще продолжает быть несколько затруднительным именно из-за фундаментальности лежащего в его основе понятия «культуры»: «Большинство известных определений культуры выделяют несколько ее характеристик: знаковые (общность идеологии, ментальности, символики, культурного кода, картины мира); поведенческие (обычаи, ритуалы, нормы, модели и стереотипы поведения); социальные (социальная группа, страта и т. д., определяемая как носитель культуры)» [9, с. 5]. Приставка «суб-», предполагающая теперь, что речь идет о подсистеме культуры, позволяет расценивать субкультуру в качестве ее своеобразной составной части, находящейся в определенного рода подчинении. Тогда получается, что культурный код субкультуры формируется в рамках более общей системы, системы культуры, определяющей основу и обеспечивающей целостность данного социума. Однако апозиционность субкультур все еще признается ключевой особенностью, поскольку считается, что «каждая из них определяется прежде всего по отношению к господствующей культуре, противопоставляя ей свои нормы и ценности, либо черпая в ней обоснования этих норм» [9, с. 5], следовательно, «нормы и ценности возникли из норм и ценностей господствующей культуры путем инверсии, то есть придания им обратного смысла» [8, с. 3].

Описанный подход, ставший уже классическим для понимания субкультуры, обрисовывает ее отношения с той культурой, в которой она, как социальный феномен, обнаруживает себя. Это позволяет зафиксировать неразрывную связь, а также отношения проекции некоторых норм, ценностей, знаков, практик, смыслов и т. д., обеспечивающих возможность взаимопонимания агентов внутри системы данного социума независимо от того, принадлежат они к какой-либо субкультуре или нет. В таком случае субкультура оказывается представима в качестве какой-то социальной общности, пребывающей в теле доминантной культуры, при этом понимающей ее установки и функционирующей строго наперекор им. Однако если мы обратимся к широкому кругу практических исследований ряда конкретных субкультур, то обнаружим, что любой из них свойственны свои собственные, уникальные знаковые, поведенческие и социальные характеристики, транслируемые посредством собственных, автономных, относительно культуры, механизмов социализации. То есть большинство субкультур хоть и формируются с опорой на базовую систему культуры, однако представляют собой не просто механическую инверсию, а скорее отрицание приемлемости существующей и формирование взамен нее новой, исключаяющей погрешности прежней и транслирующей уже совершенно иные смыслы, системы.

Именно эффективные трансформации наличного социального бытия делают субкультуру целостной системой, протраиваемой на всех уровнях социальности, что дает нам основание анализировать ее в качестве необходимо возникающей *микрокультуры*, т. е. признавать особую природу и относительную автономию первой. Такое понимание субкультуры позволяет нам рассматривать ее как культуру в культуре, следовательно, дает основание проводить заявленную выше параллель между процессом ее взаимодействия с доминирующей культурой и процессами, происходящими между различными культурами, соприкасающимися между собой в свете мировой глобализации. Приоритетным, по мнению автора, в данном случае видится рассмотрение феномена субкультуры именно в контексте социальности, анализ его макро- и микродинамики в качестве сложного внутрисистемного сообщества, обладающего уникальными существенными структурно-функциональными, аксиологическими и телеологическими характеристиками и активно репрезентирующего указанные формы в пространстве общества.

Очевидная социально-философская типика высказанной выше проблемы необходимо перемещает наше исследование в перспективу социально-топологического анализа. Именно «социальная топология конструирует такую модель социальности, которая не основывается на посылах философии сознания, позволяет избежать ошибок, связанных с абсолютизацией социальной структуры» [1, с. 6], и вместе с тем обеспечивает целостное восприятие сложноорганизованных социальных феноменов, возникающих в результате непосредственного общения людей, локализованного в пределах конкретного пространства.

Говоря о социальном мире языком топологии, необходимо видеть в нем пространство и время совмещения и размещения определенных тел и при этом производство определенных мест. Мы предлагаем использовать здесь понятие «топологема» (С. А. Азаренко), выражающее собой определенный способ собирания в одном месте тех или иных социальных «мест», возникших в условиях определенных территории, климата, растительности и т. п. [2, с. 53]. Любая культура, в этой связи, «предстает транслируемой совокупностью разнообразных «топологем» (самой различной конфигурации: от дома до города) и образцов «совместных» способов человеческой техники и практики, благодаря которым социальность превращается в относительное единство» [2, с. 54]. Причем «наличие определенных топологем в отдельной культуре оказывает действие на все оставшееся ее пространство, задавая единство ее различных форм» [2, с. 60].

Реконструируя феномен субкультуры в размеченной нами «системе координат» в качестве цельной и, до определенной степени, автономной системы, мы также можем расценивать ее как транслируемую комбинацию ряда своеобразных топологем и наделяем ее комплексом специфических социальных техник и практик, обеспечивающих со-в-мещение, о-пределение и раз-мещение агентов, т. е. производство ими особых «мест» социальности – топосов.

Концепт «топос», выражающий уникальность существования какого-либо социального организма, в нашем случае субкультуры, «указывает на особый тип присущих ей отношений, структуру, характер воспроизводства и обновления сложившегося порядка» [2, с. 9]. Так, наряду с традиционными «местами» происходит создание новых «мест» социальности, размещение в которые через взаимодействие телесности и местности выстраивает систему субкультуры, формируя ее в качестве своеобразной совокупности топологем как уникального социокультурного образования, реализующегося внутри конкретной социальности.

По сути, субкультура как транслируемая совокупность уникальных топологем оказывается изначально определена, прежде всего, топологемами культуры, в границах и в совмещении с которыми она появляется, начинает репрезентировать себя, что, в конечном счете, и позволяет первой возникнуть, быть воспринятой и понятой, более того, при этом активно реализовывать проекцию альтернативных, новых форм культурного бытия, трансформирующих и, тем самым, обновляющих наличный порядок человеческой совместности.

Одним из многочисленных примеров, иллюстрирующих описанную выше схему, может служить феномен сквотирования [3], представляющий собой совокупность техник альтернативной работы с городским пространством, характерный для ряда субкультурных сообществ (панки, хиппи, D. I. Y и т. д.). «Сквот» – заброшенное жилое или промышленное здание, изначально обладавшее соответствующими социальными характеристиками совместности, закрепленными некогда на определенной местности – топосе. Оно представляется местом реализации своеобразной топологемы, по тем или иным причинам утеревшим свое значение, и самовольно занимается группой людей, которые физически трансформируют его (ремонтируют, мебелируют, перестраивают, декорируют), превращая в совершенно иной топос, собирающий в себе новые социальные места для реализации уже присутствующих в культуре производственной, духовной, семейной, образовательной и иных практик. Однако воспроизводят они их иначе и с помощью отличающихся техник (коммуницирования, питания, отдыха, труда, лечения и т. д.), тем самым обеспечивая альтернативный порядок совместности на территории, изначально сформированной и все еще принадлежащей доминирующей культуре. Так, бывший склад может стать для этого сообщества одновременно домом, художественной мастерской, концертным залом, магазинчиком, образовательной площадкой, библиотекой и т. д., формируя новую топологему, однако очевидно соотносимую с топологемами культуры и опирающуюся на ее продукты. Сквотирование не только по-новому организует физическое и символическое пространство города, но и, становясь нередко информационным молодежным центром, манифестирует ряд идей, касающихся общественно значимых проблем (жилищных вопросов, проблем

свободы личности, экологической ситуации в мире и пр.), формирует особую позицию, новые формы искусства и способы быта и, создавая определенный резонанс, способствует кондиционированию общества. Очевидно также и сходство современных творческих лагерей, молодежных научных школ и пр. с феноменом сквота.

Двойное положение субкультуры в качестве своеобразной включенной автономии позволяет ей создавать и транслировать особые альтернативные смыслы и воспроизводиться тем самым во всей своей уникальности, формируя и вырабатывая новую топологию со-бытия, принадлежа и оставаясь, в то же время, частью той социальной системы, в которой она возникает и которую локально трансформирует благодаря конструированию новых топологем, обеспечивающих проекцию реконструированного «символического универсума», понимаемого тут в качестве комплекса социальных представлений, знаний, практик, целей, движущих сил и т. д., вычерчивающих единый для данной социальной общности мир. По-иному воспроизведенные субкультурой, эти элементы частично осваиваются обществом и начинают воспроизводиться им посредством в той или иной степени адаптированных субкультурных топологем, через ассимиляцию некоторых наиболее эффективных техник и практик. Именно благодаря описанной тенденции и происходит процесс обновления и обогащения культуры. При этом субкультурные сообщества продолжают осваивать некоторые практики и техники, воспроизводимые материнской культурой, отчасти трансформируя их, однако принимая и воспроизводя наряду с воспроизводством своих уникальных топологем. Хотя обмен культурной информацией происходит постоянно, участники продолжают сохранять статус своеобразной автономии. Таким образом, можно сделать вывод о реальном диалоге, происходящем между культурой и субкультурами.

Обращение к многочисленным описаниям истории разнообразных субкультурных сообществ позволяет зафиксировать такие процессы в отношении последних со стороны доминирующей культуры, ориентированной, прежде всего, на самосохранение и реализованной в теле определенного общества как деструкция и ассимилятивное поглощение. Например, в Советский период со стороны государства рок-культура подлежала грубой критике, а члены этого сообщества подвергались преследованию, поскольку имело место опасное для целостности первого «столкновение идей», сегодня же – российская массовая культура присвоила множество способов совместности, выработанных этой субкультурой, и заставляет ее искать и находить новые пути самоидентификации. Аналогичные процессы прослеживаются и в отношении менее крупных культур со стороны более крупных. Вместе с тем саморазвивающийся характер субкультуры как «системы в системе» определенно содержит внутреннюю возможность не только возникнуть, но и сопротивляться агрессии, избегать полного растворения, сохраняя ту или иную долю автономии относительно гос-

подствующей системы. Это может означать, что, несмотря на указанные агрессивные тенденции, культура все же оказывается потенциально открытой к формированию и существенному развитию субкультурных систем, т. е., как мы полагаем, проявляет внутреннюю потребность в такой самоорганизации, поскольку испытывает реальную необходимость в обновлении. Так, аналогичную необходимость может реализовывать и диалог с другими культурами, а значит, учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что определенная вероятность допущения развернутого диалога системы общества с другими автономными системами является естественной и закономерной.

Кроме того, можно с уверенностью констатировать, что любая культура имеет внутренний механизм самосохранения, что позволяет ей при диалогическом контакте с другими культурами сохранять себя, как это и происходит в случае контакта «культура – субкультура». Автор считает, что механизм межкультурного диалога также предполагает обмен практиками и техниками, когда в результате взаимодействия различных культурных сообществ наряду с топологемами, свойственными исключительно контактирующим культурам, начинают формироваться и преемственные топологемы, собирающие характерные черты совместности обеих культур и тем самым их обновляющие, однако не наносящие урона сложившемуся порядку совмещения контактирующих сообществ. То есть тут «многообразие, творчество и новаторство ... создает ... благоприятные условия для развития общества» [4, с. 13].

Еще одним важным аспектом в рассмотрении феномена субкультур с точки зрения феномена культурного многообразия и проблем культурного диалога оказывается протестность. Согласно теории структуризации Э. Гидденса, «структуральные свойства социальных систем как ограничивают, так и создают возможности для действия» [7, с. 239]. Это означает для нас, что сама система общества, являя собой определенно организованное целое, необходимо предполагает возможность внешних включений и внутренней самоорганизации в альтернативном устоявшемся порядке направлении, и именно протестность как индикатор различия фиксирует границы совмещения наличествующего «до» и новообразованного сообщества.

В этом случае протестность как существенная характеристика субкультуры и стартовый фактор системообразования последней, по сути, оказывается той позиционно детерминирующей переменной, которая обуславливает различие субкультуры и доминирующей культуры и создает ситуацию вариативности внутри самой системы, реализуя тем самым общественную процессуальность гетерогенного типа. Находясь в основании антиномического монодуализма культуры и субкультуры, протестность фактически оказывается «пусковым механизмом» для развития второй и размечает направление ее осуществления в зависимости от зоны приложения в теле культуры. Так, позиции восприятия культурного мно-

гообразия оказываются важным пунктом, позволяющим представителям различных субкультурных сообществ формировать свою идентичность, и оказываются в центре идеологической доктрины для многих из них. Например, субкультурные сообщества социал-националистического толка, ультраправые скин-хеды, неонацисты (так называемые «боны») [5] направляют свою активность на купирование всякой возможности культурного диалога и, являясь экстремистским сообществом, насильственными методами борются с культурными различиями в своем обществе. Фактически представители такого рода сообщества направляют всю свою деятельность на подавление воспроизводства инокультурных топологем посредством насильственного вытеснения, запугивания и грубого воспроизводства своего варианта совместности. В свою очередь, такие сообщества, как хиппи, S. H. A. R. P. скин-хеды (англ. *Skinheads Against Racial Prejudices* – «Скинхеды против расовых предрассудков»), гей-скинхеды (GSM – *Gay Skinhead Movement*) [5] и многие другие, напротив, ориентированы на позитивное принятие культурного многообразия и борются против угнетения представителей культурных меньшинств разного типа, призывая к принципам толерантности, гуманизма, и стоят на позиции активного развития и поддержания стратегии межкультурного диалога.

В рамках таких субкультурных сообществ конструируется уже совершенно иная совокупность топологем, воспроизводящаяся благодаря иным практикам и техникам и репрезентирующая в процессе коммуникации отличные от неонацистов ценности. В первом случае мы можем зафиксировать протест против вхождения иных культур в поле имеющейся культуры, что указывает на разрыв диалогичности и, следовательно, на потребность общества во введении механизмов культурного диалога и их актуальный недостаток, поскольку примитивная агрессия участников таких сообществ говорит нам о непонимании позитивного влияния межкультурных диалогических контактов и неумении их реализовывать. Во втором случае мы можем отметить протест против консерватизма культуры, когда она оказывается чрезмерно закрытой для нового как со стороны других культур, так и для внутренне формирующихся новшеств субкультурного сообщества опять же выражают внутреннюю тенденцию к межкультурному диалогу и демонстрируют способы его организации, соответствующим образом пространявая наличное социальное пространство.

Важно, что это социальное пространство выстраивается сообществами сознательно и практически в ходе совместного существования, в процессе организованной, упорядоченной деятельности определенной коллективности, именно потому, что «человек не просто погружен, но он активно находится, то есть находит себя совместно с другими» [2, с. 45]. Это указывает на особую роль человеческой активности, осуществляющейся благодаря атомарному желанию и совместной деятельности, которая не подкреплена дополнительной мотивацией, кроме собственного же-

лания в какой-то мере иначе воспроизвести со-бытие в границах своей местности, с тем чтобы будущее носило отличный от прошлого характер. Таким образом, мы можем говорить об идущей из внутренних ресурсов человеческой деятельности актуализации личной ответственности за состояние окружающей действительности.

Интересно, что активность субкультурных форм возникает на изломах социальных процессов, именно на тех участках, которые оказываются в области наиболее значимых общественных проблем, промаркированных (выделенных) как культурой, так и субкультурами. В данном случае мы можем зафиксировать особую актуальность вопросов, касающихся культурного многообразия, и для тех, и для других. Не случайным оказывается совпадение маркирования «проблемных» и значимых зон общественной практики, осуществляющихся культурой и субкультурами, поскольку именно культура, будучи процессуальным явлением, испытывая необходимость в коррекции системности и постоянной рекурсивной реорганизации, задает основные критерии для такой маркировки, т. е. формирует своего рода запрос на вентиляцию, реорганизацию или коррекцию конкретных топологем. Подобное видение применительно к субкультурному процессу позволяет пересмотреть и преодолеть устоявшееся искусственное противопоставление его культурному и указывает на то, что они осуществляются скорее как разные стороны единого процесса: сама система современной культуры начинает испытывать необходимость во внутрисистемном формировании субкультурного сообщества, следовательно, условия для самоорганизации последнего заложены, естественным образом, в самом механизме воспроизводства социальности.

Наконец, важно зафиксировать, что большинство субкультур, фактически являясь олицетворением культурного многообразия и его символом, и оказываясь индикатором проблемных полей, связанных с вопросами культурного диалога, сами оказываются результатом межкультурных диалогических взаимоотношений. Абсолютное большинство субкультур не принадлежат конкретной стране и, возникнув на определенной территории, получают развитие на совершенно других территориях, реконструируясь с учетом их особых черт, однако сохраняя свою изначальную центральную идею, благодаря которой их можно фиксировать по всему миру как нечто единое. Представляя собой общекультурный феномен, они транспортируют и вводят в жизнь различных культур инокультурные топологемы и через применение инородных практик и техник тела и комбинирование их с местными топологемами реализуют непосредственное межкультурное взаимодействие. Значительная этничность, фольклорность, апелляция к разнообразным культурным традициям (в том числе реактуализация архаики различных стран) в использовании тела и техник совместности, таких как костюм, татуировка, пирсинг, ритуал, танец, язык и др., позволяет делать вывод о субкультуре как о транскультурном

феномене, по сути, и представляющем собой культурный диалог, что важно, исходящий не со стороны политических, религиозных или иных институтов, а от людей в их непосредственном совмещении.

Таким образом, мы можем зафиксировать понятие субкультуры как результата самоорганизованного диалога культур. Медийность как одна из существенных характеристик субкультуры выражает мировую, всеобщую тенденцию к межкультурному диалогу и констатирует реальность осуществления последнего, именно благодаря самоорганизации человеческой активности и признанию ценности культурного многообразия, как, несомненно, стимулирующего развитие культуры.

По мнению автора, именно субкультура, будучи особым транскультурным способом организации совместности, обладает мощным диалогическим потенциалом в границах обществ современного типа. Как уникальный социальный феномен, она не только олицетворяет актуальное состояние глобализирующегося мира, но и свидетельствует о реальной пользе межкультурного диалога. Согласно материалам Белой книги, межкультурный диалог способствует интеграции и сплочению многокультурных обществ, поощряет толерантность, значимость человеческого достоинства и чувство общей цели, обеспечивает понимание различных мировоззрений и поведения, дает свободу этого выбора и способен повысить уровень сотрудничества, а главное, создать условия для развития личности и уважения к другому [4].

В связи с этим мы считаем, что исследования феномена субкультур в рамках данной проблематики способны стать важным элементом современных образовательных процессов. Знакомство с концептуальными особенностями этого феномена, например в рамках специальных курсов, не только позволит в интересной и близкой для молодежи форме прояснить онтологию культурного процесса в границах социальности и ознакомиться с проблемами культурного многообразия, но и содержит глубокие воспитательные возможности: субкультурные сообщества выражают высокую социальную активность, ответственность за локальную среду, в которой они находятся, и демонстрируют реализацию деятельностного потенциала, протраивая диалогические отношения без внешней мотивации, следовательно, видятся образцом «работы» человека на своем месте. Кроме того, применение позитивного опыта субкультур по обмену, усвоению и адаптации инкультурных техник может стать основой методик формирования навыков культурного диалога и повышения лояльности к представителям других культур уже на ранних этапах образовательной деятельности, и потому представляется небезынтесным для социально-философского анализа.

Литература

1. Азаренко С. А. Сообщество тела. М., 2007.
2. Азаренко С. А. Топология культурного воспроизводства. Екатеринбург, 2000.

3. Аксютин О. А. Культура повседневности современных протестных движений в Европе // *Повседневность как текст культуры: материалы междунар. науч. конф. Киров, 27–29 апр. 2005 г.* Киров: Изд-во ВятГУ, 2005.
4. *Белая книга по межкультурному диалогу. Жить вместе в равном достоинстве.* Страсбург, 2008.
5. Беликов С. Бритоголовые: все о скинхедах. Эксклюзивные материалы. М., 2002.
6. Бетев А. Н. Топология свободы в перспективе разнородного мира // *Изв. Урал. гос. ун-та.* 2008. № 61.
7. Гидденс Э. Устроение общества. М., 2003.
8. Мельвиль А. Ю., Разлогов К. Э. *Контркультура и новый консерватизм.* М., 1981.
9. Щепанская Т. *Традиции городских субкультур // Современный городской фольклор.* М.: РГГУ, 2003.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.1

Н. Н. Дзида

АСИММЕТРИЯ КАРТИН МИРА КАК ПРИЧИНА ЛАКУНАРНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ¹

Аннотация. В статье с позиций межкультурной коммуникации рассматриваются проблемы лакунарности понимания в процессе обучения иностранному языку. Наиболее частой причиной лакунарности является межъязыковая и межкультурная асимметрия контактирующих народов. Вследствие ее несомненного влияния на процесс обучения иностранному языку проблемы лакунарности понимания должны не только изучаться когнитивной лингвистикой и герменевтикой, но и получить свое отражение в методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, лакуна, языковая картина мира, асимметрия.

Abstract. The paper deals with the issues of lacunas in comprehension in the process of foreign language teaching as an act of cross-cultural communication. One of the most frequent sources of lacunas is conceptual and language asymmetry of the nations in contact. Due to their impact on the process of the foreign language teaching, the issues of lacunas in comprehension should be analysed not only by cognitive linguistics and hermeneutics, but foreign language teaching methodology as well.

Index terms: foreign language teaching, lacuna, language image of the world, asymmetry.

Продуктивной и перспективной современную парадигму образования делают, во-первых, антропологическая заданность получения нового знания и, во-вторых, когнитивный аспект. Человек в современной науке рассматривается как действующий, активно воспринимающий и продуцирующий информацию субъект. На передний план выдвигается его когнитивная функция, а язык понимается как когнитивное средство, неразрывно связанная с другими способностями человека. Эти факторы обусловили специфичность принципов и методов изучения иностранного языка в когнитивном и антропоцентрическом аспектах.

¹ Научно-исследовательские работы проведены в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

Феномен межъязыковой и межкультурной асимметрии не получил достаточно полной разработки в современной педагогике и лингвистике. Исследования в этой области опираются в значительной степени на достижения отечественной психолингвистики (В. П. Белянин, А. А. Брудный, А. А. Залевская, Ю. А. Сорокин, Р. М. Фрумкина) и лингвокультурологии (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Вокачев, Д. С. Лихачев, В. И. Тхорик, Н. Ю. Фанян).

Изучению фундаментального понятия картины мира в отечественной когнитивистике уделяется большое внимание (Ю. Н. Караулов, В. Г. Колшанский, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова, Б. А. Серебренников, С. Г. Тер-Минасова и др.), поскольку исследование связей и зависимости между реальностью (реальной картиной мира), языком (языковой картиной мира) и отражением действительности в сознании человека (концептуальной картиной мира) позволяет раскрыть не только языковые особенности той или иной нации, но и глубинные концептуальные различия между представителями разных народов.

Представления о языковой концептуализации мира, специфичной для каждого отдельного языка и находящей отражение в особенностях пользующейся этим языком культуры, восходят к идеям В. фон Гумбольдта, Й. Л. Вайсгербера, Л. Витгенштейна. Если исходить из того, что каждый язык имеет свой способ концептуализации результатов познания человека, то становится очевидным, что каждый язык создает особую языковую картину мира и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. Отсюда мы делаем вывод, что изучение иностранного языка невозможно без тщательного анализа как совокупности знаний, запечатленных в языковой форме, так и комплекса этноспецифических ментальных сущностей, принадлежащих к концептуальному уровню.

В процессе изучения иностранного языка язык исполняет роль транслятора культуры и образует первичную и вторичную картины мира. *Первичная картина мира* – это языковая картина мира, отражаемая родным языком, – прежде всего системой значений его лексических единиц, номинирующих элементы экстралингвистической действительности, которая является средой жизни и деятельности данного народа [4, с. 111]. *Вторичная картина мира* возникает при изучении иностранного языка и культуры и является картиной не столько отражаемой, сколько создаваемой языком [6, с. 41]. Изучая иностранный язык, человек воспринимает вторичную картину мира, заполняет лакуны, свойственные его первичной картине мира, познает культуру изучаемого языка.

Помимо знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике, неотъемлемой частью языковой картины мира являются фоновые знания. Они включают образы литературных, фольклорных и мифологических героев, имена реальных исторических личностей, явления,

не имеющие подобия в языке других этносов. Основу фоновых знаний составляют реалии. В лингвострановедческой литературе реалия понимается двояко: 1) как предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны, не встречающееся у других народов; 2) как слово, обозначающее такой предмет, понятие или явление. Именно реалии, являющиеся зачастую национально-специфическими лакунами для иностранцев, вызывают наибольшие затруднения в процессе изучения иностранного языка как акте межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Эффективность изучения иностранного языка, т. е. адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, обусловлена степенью достоверности фоновых знаний коммуникантов-билингвов. Только при условии понимания как родной, так и контактирующей картины мира, национально-культурной специфики номинаций родного и иностранного языка можно говорить о том, что коммуникация состоялась.

Для продуктивного освоения иностранного языка как акта межкультурной коммуникации языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией – способностью преодолевать границы своей культуры и присущих ей стереотипов. Эта способность формируется в когнитивной сфере, охватывая психологические и эмоциональные процессы.

Несовместимость/асимметрия языковых картин мира представителей разных культур приводит к невозможности адаптировать информацию изучаемого языка в полном объеме к восприятию иноязычным реципиентом. В самом широком смысле асимметрия означает отсутствие единообразия в строении и функционировании единиц любого уровня. Этот феномен был отмечен в различных отраслях знаний, он привлекает внимание исследователей многих наук, в том числе теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и переводоведения. Тем не менее в рамках методики преподавания иностранного языка этому феномену не уделяется достаточного внимания, несмотря на то, что результаты, полученные в ходе изучения асимметрии концептуальных и языковых картин мира, как представляется нам, имеют большую объяснительную силу.

Асимметрия концептуальных картин мира, заключающаяся в полном или частичном отсутствии того или иного концепта/явления у одной из контактирующих наций, неотвратимо влечет за собой межъязыковую асимметрию. Она проявляется, во-первых, в том, что в обоих языках (родном и изучаемом) присутствуют лексемы, вербализующие тот иной концепт, однако объем понятий этих лексем оказывается различным. Во-вторых, в случае межъязыковой асимметрии в изучаемом или родном языке полностью отсутствует лексема для обозначения какого-либо концепта, характерного для обеих наций. В-третьих, в одном из языков могут полностью отсутствовать как концепт, так и лексема для его вербализа-

ции. Во втором и третьем случаях возникают лакуны, вызывающие трудность понимания и, соответственно, двойную трудность при изучении иностранного языка.

Научные исследования показывают, что объективная близость значения слов не всегда совпадает с субъективной близостью значения в сознании индивида. Это связано, в первую очередь, с особенностями функционирования слова как единицы речевой способности человека, со спецификой процесса идентификации слова, с тем фактом, что носитель языка исходит из совокупности своих языковых и энциклопедических знаний, а также из социального опыта [1, с. 43], т. е. из собственной концептуальной картины мира.

Понятие лакунарности зародилось в рамках сопоставительных языковых исследований и получило первоначальное толкование в связи с рассмотрением проблем переводимости/непереводимости и эквивалентности/ безэквивалентности при межъязыковом и межкультурном переводах. Неодноплановость самого объекта исследования, трудности в трактовке понятий «близости» и «тождества» закономерно приводят к возникновению разных точек зрения на многие вопросы, касающиеся явлений лакунизации. Как в отечественном, так и в зарубежном языкознании нет единства мнений относительно структуры и границ ее рядов.

Отечественной лингвистике принадлежит заслуга эксплицитного выражения идеи лакунарности. Типология лакун и способы их элиминирования разрабатываются многими отечественными учеными: Г. В. Быковой, Е. М. Верещагиным, В. И. Жельвисом, И. Ю. Марковиной, З. Д. Поповой, Ю. А. Сорокиным, И. А. Стерниным, С. Г. Тер-Минасовой. Изучение феномена лакунарности проводилось и зарубежными исследователями, использовавшими для его обозначения такие термины, как *gap* (букв. отсутствие чего-либо) (K. Hale), *random hole in patterns* (букв. случайная брешь в системе) (Ch. Hockett). Отечественная и зарубежная традиции отличаются не только терминологически, но и концептуально. В зарубежной лингвистической науке существование лакун объясняется механизмом функционирования лингвистических и культурологических универсалий (K. Hale).

Языковая картина мира, как известно, представляет собой совокупность объективированного (выраженного однословно) и не объективированного в языке. В его лексической системе невербализованным концептам соответствуют значимые пробелы-лакуны. Национальная система концептов – основа языкового образа мира – включает как имеющие номинативное выражение концепты, так и концепты, не выраженные средствами национального языка [3, с. 21–22]. При этом лексически не выраженные концепты в такой же степени участвуют в мыслительной деятельности народа, как и вербализованные.

Степень полноты понимания иноязычной культуры зависит от размеров культурологической дистанции между контактирующими этнолин-

гвистическими общностями. Воспринимая явления, принадлежащие к другой культуре, реципиент интерпретирует их в образах и категориях своей собственной, что и определяет степень понимания явлений неродной культуры. В процессе межкультурной коммуникации сопоставляют «образы» культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие.

И. А. Стернин, З. Д. Попова различают следующие виды лакун.

1. Предметные и абстрактные лакуны (по степени абстрактности содержания). Предметные лакуны отражают отсутствие материального, физического, чувственно воспринимаемого предмета или явления, артефакта или натурфакта. Абстрактные лакуны возникают в результате отсутствия абстрактного понятия, мыслительной категории. Например, *квас* – предметная лакуна для английского языка, *смекалка* – абстрактная [5, с. 206].

2. Родовые и видовые лакуны (по парадигматической характеристике, месту в языковых парадигмах). Родовые лакуны отражают отсутствие общего наименования для класса предметов, видовые – отсутствие конкретных наименований, наименований отдельных разновидностей предметов или явлений. Например, в русском языке нет общего наименования для *дедушки* и *бабушки*, а в английском есть: *grandparents*. Это родовая лакуна для русского языка. С другой стороны, в русском языке нет дифференцированных однословных обозначений для *наручных* и *настольных часов* – это видовые лакуны для русского языка (ср. англ. *watch, clock*). Англичане лексически не дифференцируют *мыть* и *стирать* – это видовые лакуны для английского языка, в английском языке есть лишь обобщающее слово *wash* [5, с. 205].

3. Межъязыковые и внутриязыковые лакуны (по системно-языковой принадлежности). Межъязыковые лакуны выявляются при сопоставлении разных языков: если в одном из них не обнаруживается лексического эквивалента какой-либо единице другого языка, то можно говорить о существовании в нем лакуны. Внутриязыковые лакуны обнаруживаются внутри парадигм одного языка – например, отсутствие слова с противоположным значением, отсутствие единицы с определенной стилистической отнесенностью, отсутствие какой-либо морфологической формы слова и др. [5, с. 206].

4. Мотивированные и немотивированные лакуны (по внеязыковой обусловленности). Мотивированные лакуны – те, которые объясняются отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре (*лапти, ши, матрешка, балалайка, винегрет, квас, погреб, тамада, форточка* в западноевропейских языках). Немотивированные лакуны не могут быть объяснены отсутствием явления или предмета – соответствующие предметы и явления в культуре есть, а слов, их обозначающих, нет (*сутки, кипяток, поземка, сухомятка, смекалистый, именинник, аврал, облокотиться, однофамилец, здоровяк* в западноевропейских языках) [5, с. 206].

5. Номинативные и стилистические лакуны (по типу номинации). Номинативные лакуны отражают отсутствие номинации денотата. Может отсутствовать номинация предмета вообще, а может отсутствовать его эмоциональная или оценочная номинация. Стилистические лакуны означают отсутствие слова с определенной стилистической характеристикой, это чисто языковая характеристика лакуны. Например, в русском языке нет стилистически нейтрального обозначения некоторых физиологических актов. Литературные и даже разговорные наименования данных денотатов – стилистические лакуны, что ведет к компенсации лакун различными эвфемизмами [5, с. 206].

6. Частеречные лакуны (по принадлежности к определенной части речи). В языке может быть глагол, но при этом может не быть от него однокоренного существительного и т. д. Например, русско-английская частеречная лакуна – «бурно аплодировать, одобряя что-либо» – ср. англ. *acclaim*. Глагола в русском языке нет, но есть существительное с данным значением – *овация*. Таким образом, при определении того, есть ли в концептосфере русского языка соответствующий концепт, на основании только обнаружения глагольной лакуны вывод об отсутствии концепта делать нельзя – концепт имеет другую частеречную вербализацию, что может быть связано с собственно языковыми, коммуникативными, но не ментальными причинами. При этом о глагольных, субстантивных, наречных, атрибутивных лакунах говорить можно и следует их изучать [5, с. 207].

А. А. Махонина и М. А. Стернина делают попытку на материале русско-английских субстантивных лакун разработать классификацию, которая охватила бы все без исключения межъязыковые лакуны и была бы основана на едином принципе. Согласно этой типологии, все межъязыковые лакуны подразделяются на три большие группы: номинативные, обобщающие и конкретизирующие.

1. Номинативные лакуны выделяются на основании отсутствия в фоновом языке соответствующей номинации. Например: *небольшая отгороженная спальня в общежитии* – ср. *cubicle* [2, с. 48].

2. Обобщающие лакуны выделяются на основании отсутствия в фоновом языке соответствующего обобщения. Исследование обобщающих лакун, проведенное на материале русско-английских субстантивных лакун, показало возможность обобщения по следующим признакам: форме, составу, массе и размеру, действию, месту, оценке, времени и очередности, материалу. Например, по действию: *что-л., вызывающее сильное удивление; что-л., открывающее человеку глаза на действительное положение вещей* – ср. *eye-opener* [2, с. 48–49].

3. Конкретизирующие лакуны выделяются на основании отсутствия в фоновом языке соответствующей конкретизации по определенному признаку (по составу, месту, форме, времени, возрасту, цели, манере поведения, выполнению служебных обязанностей, оценке, производимому

действию, причине). Например, по цели: *семья, принимающая детей на воспитание за плату* – ср. *baby-farm* [2, с. 50–51].

Лакуны, если оказывается необходимым выразить соответствующий концепт в речи, компенсируются, т. е. заполняются «временными» средствами языка – свободными сочетаниями, развернутыми объяснениями и т. д. Если компенсация осуществляется достаточно регулярно, соответствующее выражение может впоследствии стать устойчивой номинацией концепта [5, с. 223].

Проведенный нами теоретический анализ феномена межкультурной и межъязыковой асимметрии и возникающей, как следствие, лакунарности понимания позволяет сделать вывод о том, что в современном процессе преподавания иностранного языка ведущими должны стать когнитивный и антропоцентрический принципы обучения. При отборе образовательных компетенций особое место необходимо отвести развитию таких когнитивных способностей студентов, как *понимание* концептуальной информации текстов (в самом широком смысле этого слова) изучаемого и родного языка; *рефлексирование* – соотнесение – получаемой концептуальной информации со всем своим предыдущим опытом и опытом всего человечества. Мы считаем, что глубокая рефлексия и активная мыследеятельность, направленные на понимание, должны применяться не только по отношению к изучаемому языку и культуре, но в той же мере и по отношению к родному языку и культуре, так как именно в сопоставительном плане асимметрию и лакунарность можно выделить и изучить.

При отборе содержания обучения особое внимание следует уделять этноспецифическим концептам/понятиям и вербализующим их лексическим, фразеологическим и стилистическим средствам (типология концептов разрабатывается в трудах современных ученых А. П. Бабушкина, Н. Н. Болдырева, В. И. Карасика и др.).

Выбирая методы обучения, необходимо использовать последние достижения современной когнитивной лингвистики в области изучения эволюции и структуры концептов, предлагающие такие методы, как концептуальный анализ (В. А. Маслова), фреймо-слотовый анализ (Н. Н. Болдырев, М. Минский), анализ эволюции концепта (О. И. Митрофанова, Ю. С. Степанов), метод полевых исследований (Н. С. Болотнова), послойный анализ (И. А. Тарасова, Р. М. Фрумкина) и др. Послойный анализ изучаемых национально-окрашенных концептов, представляющих особую сложность при понимании, показывает, какая концептуальная информация содержится на каждом уровне концепта, а сопоставительный концептуальный анализ предоставляет возможность более детально и наглядно продемонстрировать асимметричные черты, обуславливающие появление лакунарности.

Лакунарность отрезков национально-культурных картин мира, выявляемая в процессе изучения иностранного языка, должна получить

дальнейшее изучение в методике преподавания иностранных языков, наряду с глубоким исследованием межъязыковой и межкультурной асимметрии изучаемого и родного языков.

Литература

1. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психологическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996. С. 41–53.
2. Махонина А. А., Стернина М. А. Опыт типологии межъязыковых лакун // Лакуны в языке и речи: сб. науч. тр. / БГПУ; под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2005. Вып. 2. С. 45–55.
3. Попова З. Д., Стернин И. А., Чарыкова О. Н. К разработке концепции языкового образа мира // Язык и национальное сознание: материалы науч.-практ. конф. Воронеж, 1998. С. 21–23.
4. Почепцов О. Г. Языковая ментальность: Способ представления мира // Вопр. языкознания. 1990. № 6.
5. Стернин И. А., Попова З. Д., Стернина М. А. Лакуны и концепты // Лакуны в языке и речи: сб. науч. тр. / Благовещенский гос. пед. ун-т; под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. С. 205–223.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык как зеркало культуры. М: Изд-во Моск. ун-та, 1999.

ДИСКУССИИ

УДК 281.93

Игумен Георгий (Шестун),
М. В. Захарченко

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДМЕТА «ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА»

Аннотация. В статье описана концепция предмета «православная культура», созданная на основе цивилизационного подхода. Построена система принципов формирования содержания образования и методов обучения, применимая для проектирования широкого круга учебных программ по дисциплинам, цель которых – приобщение учащихся к традициям отечественной культуры. Предложена модель проектирования учебных программ школьного предмета «Православная культура».

Ключевые слова: цивилизационный подход, школьный предмет «Православная культура».

Abstract. The paper describes the concept of the school subject «Orthodox Culture», which is based on the civilization approach; the system of principles determining the content of education and methods of studies proposed. The above system is applicable to making a wide range of educational programmes of the subjects aiming at involving students in learning native cultural traditions, «Orthodox culture» included.

Index terms: civilization approach, schoolsubject «Orthodox Culture».

В настоящее время разрабатывается проект учебного предмета «Православная культура» как одного из группы новых дисциплин «Религия и этика» в инвариантной части базисного учебного плана. Несмотря на горячие споры о целесообразности такого предмета, до сих пор не открыто серьезное научное обсуждение его концепции. Споры по большей части велись вслепую. Стороны обсуждали либо общий подход на уровне абстрактного противопоставления «вероучительного» и «светского» предмета, либо оспаривали конкретные элементы в программно-методических материалах, de facto используемых в регионах. Между тем сегодня в РФ налицо богатый педагогический опыт, работающий на преодоление идеологических, политических, мировоззренческих и методологических стереотипов, до сих пор раскалывающих некогда единое образовательное пространство России на две несоприкасающиеся образовательные системы: церковную и государственную. Этот опыт сложился в результате упорных трудов по налаживанию многообразных живых связей педагогического и культурного взаимодействия между институтами церковного и светского воспитания, – тех связей, которые были рассечены ленинским декретом об «отделении школы от Церкви» и которые образуют – если ис-

пользовать метафору – кровеносную систему духовного организма российской цивилизации. Нас интересует только один сектор данного опыта – преподавание группы учебных предметов, включающих в содержание образования школ элементы православной традиции. Эти предметы имеют различные названия: «Православная культура», «Христианская этика», «Основы нравственности», «Духовно-нравственная культура». В сфере методической рефлексии интересующего нас опыта распространено название «Основы православной культуры». В логике же проектирования мы предпочитаем употреблять другое название предмета – «Православная культура», использованное в письме Министерства образования РФ от 22.10.2002.

Существующий опыт сложился в результате реализации регионального компонента базисного учебного плана, составлявшего элемент государственных образовательных стандартов первого поколения. Ранее нами были выделены и систематизированы сложившиеся на практике подходы к преподаванию предмета, отражающие существенные черты многообразного опыта регионов [1]. Сегодня, при постановке вопроса о предмете федерального уровня, необходимо сформировать методологический подход достаточно высокой степени общности, позволяющий видеть перспективу инновационного развития в содержании образования и методах обучения, и вместе с тем определить место и значение каждого элемента в наработанном регионами опыте, не потерять достигнутого.

Задача статьи – на основе фундаментальных философско-исторических, социально-культурных, психолого-педагогических подходов описать структурные элементы концепции предмета «Православная культура», выделить принципы, определяющие способ формирования содержания образования и методы обучения и предложить достаточно общую модель проектирования учебных программ и иных учебно-методических материалов по названной дисциплине. Данная концепция может выступить как основа разработки набора вариативных учебно-методических комплексов по группе учебных дисциплин, цель которых – приобщение к традициям отечественной культуры.

Необходимо определиться с самим понятием «православная культура». Труднее всего обозначить смысл интуитивно ясных понятий, тех, которые прочно вошли в язык и сознание и смысл которых, на первый взгляд, очевиден. Понятие «православная культура» относится именно к таким знакомым, но трудноопределимым понятиям. Мы живем в этой культуре и этой культурой более тысячи лет, возраст самой православной культуры насчитывает более двух тысяч лет, а некоторые онтологические моменты православной культуры равны по возрасту нашему миру. Интенционально православную культуру можно определить как культуру, которая складывается там, где цивилизационный исторический процесс испытывает воздействие традиции православной церковности.

В зависимости от смысла, который мы вкладываем в это понятие, отбирается содержание учебного предмета и устанавливаются его место и роль в образовательном пространстве учебного заведения. На сегодняшний день выявлено несколько основных подходов, на основании которых складывается реальный педагогический опыт и формируется учебно-методическая база:

- *краеведческий подход* – изучаются история и культура Православия в конкретном регионе. Вероучительное содержание привлекается фрагментарно в целях раскрытия смысла конкретных церковных праздников, памятников и событий;

- *церковный, или конфессиональный, подход* – представляет собой фактическую реставрацию содержания и методов изучения предмета «Закон Божий» в дореволюционной школе. Законоучительный предмет, ориентированный на социальные группы церковных семей. Людями нецерковными воспринимается как нарушение принципа светскости. Плохо интегрируется с образовательными программами школ;

- *церковно-этический подход* – реализует идею интеграции законоучительного содержания с нравственно-этическим. Отвечает тенденциям инновационного развития школы, нацеленным на поиск ценностных основ воспитания, однако в существующем опыте основание интеграции, как правило, субъективно и слабо отрефлексовано;

- *надконфессиональный, или религиозоведческий, подход* – формируется на методологических основах научной дисциплины «религиоведение». Православие рассматривается в сравнительном ключе наряду с другими религиями мира. Опыт относится только к старшим классам и, по сути, является простым расширением курса обществознания;

- *культурологический подход* – обладает наибольшим инновационным потенциалом и, вследствие этого, является наиболее трудоемким в реализации. Нацелен на изучение артефактов культуры, в которых выражено мировоззрение и ценности православия. Главные методологические проблемы связаны с отсутствием критериев, задающих границы предметного материала. Как правило, на практике учителя ограничиваются знакомством учащихся с памятниками церковной культуры.

Во всех подходах налицо один ярко выраженный общий элемент – их мировоззренческая направленность. Имея в виду цель нравственно-этического воспитания, авторы стремятся осуществлять его на началах формирования мировоззренческой основы личности. Точкой проблематизации является реальная социокультурная ситуация мировоззренческого плюрализма, приходящая в противоречие с инерцией педагогической практики, которая продолжает ориентироваться на трансляцию образцов мысли и действия, преподносимых как рационально обоснованные обязывающие нормы. Попытка решить эту проблему в последние годы подчас приводила к решениям радикальным: удалить мировоззренческую проблематику из педагогической реальности.

Между тем именно религиозная традиция оказывает решающее влияние на становление мировоззрения – через притяжение к ней или отталкивание от нее. Сегодня ни для кого не секрет, что логика самых радикальных перспектив свободомыслия непостижима без учета факта их постоянного напряженного диалога с религиозными традициями.

Концепция предмета мировоззренческой направленности, включающего в свое содержание элементы религиозной традиции – православия, предполагает прежде всего определение места и значения этой конкретной религиозной традиции в современном цивилизационном процессе. Цивилизационный подход задает именно эти – предельные – рамки обсуждения конкретных педагогических перспектив. Данный подход базируется на современных научных представлениях о цивилизации как исторически конкретном способе организации жизни большого числа разнообразных этносов, находящихся в развитии и интенсивном взаимодействии на определенных территориях планеты.

Современное понятие цивилизации формулируется в логике взаимного дополнения представлений о цивилизации-стадии и цивилизационном типе. Модус первой отражает уровень развития технических средств исторической цивилизационной общности, модус второй – ее культурно-исторический тип. Понятие культурно-исторического типа впервые ввел Н. Я. Данилевский, а идею дополнительности сформулировал русский историк Н. И. Кареев [3]. Сегодня существует также трактовка понятия цивилизации как технологической стороны развития общества определенного культурно-исторического типа. Такой взгляд предлагает, в частности, С. И. Гессен [4]. Однако это определение можно рассматривать как частный случай понятия о цивилизационном типе.

Современный мир имеет полицивилизационную структуру. Разные цивилизации реализуют цивилизационные перспективы на различных мировоззренческих основаниях.

Представление об истории как полицивилизационном процессе развивает А. Тойнби, определяя понятие цивилизации как способ понимания истории, умопостижимое понятие, позволяющее охватить мыслью масштабные исторические процессы, в которых участвуют многочисленные народы и племена земли. Он называет три элемента, позволяющие говорить о цивилизации: движение племен, универсальная религия, универсальное государство. Он же первый выделяет во всемирном общественно-историческом процессе Православную цивилизацию [10].

Религия – духовная основа цивилизационного типа. Чтобы большое общество людей могло жить вместе, в нем должны существовать общие критерии различения добра и зла, общие представления об идеале человеческого совершенства и способах его достижения. Эти критерии и представления содержит в себе религиозное предание, в основе которого лежат священные тексты. Эти тексты образуют Главную книгу культу-

ры, которая создает канон культуры данной цивилизации, определяет ее культурно-исторический тип.

Канон культуры Православной цивилизации задается Священным Преданием. Это Предание включает в себя Священное Писание Ветхого и Нового заветов и Предание Церкви. Канон православной цивилизации и ее культурно-исторический тип как «обновляющееся достояние» неизменно воспроизводится на протяжении многих поколений в разнообразных вариантах, отвечающих конкретно-историческим условиям, в которых существует цивилизация [5].

Подходы, доминирующие сегодня в системе образования, сложились на заре европейского Просвещения. Они исходят из того, что традиция – исторически изменчивое явление, исторически преходящий феномен. На основе этих подходов формируется ментальный стереотип исторической исчерпанности традиции: на определенной ступени развития традиция будто бы должна отмереть, чтобы уступить место «современности», модерну, динамическому способу существования человека в непрерывно преобразуемом им мире. Однако на современном уровне развития науки стало ясно, что традиция – устойчивое социокультурное явление. По мере исторического развития меняются не традиции, а способы их передачи и освоения в поколениях. Современная наука понимает традицию в полном соответствии с ее древним определением – «обновляющееся достояние» [6].

Цивилизационный подход можно выразить следующими тезисами:

- в его основе лежит понятие многополярного мира. Границы геополитических напряжений и взаимодействий совпадают с границами цивилизаций, а не государств и этносов [14];
- самобытность каждой цивилизации определяется религиозными воззрениями народа [10];
- религия имеет значение ядра цивилизации, содержащего ее «генетический код». Она в цивилизации выполняет государствообразующую и культуuroобразующую роль [11];
- религия, образующая ядро цивилизации, определяет характер взаимодействия цивилизации и разнообразных этносов, входящих в ее состав [1, 11];
- культура как плод развития цивилизации является основой внутрицивилизационного взаимодействия и одновременно средством выражения культурного творчества этнических миров, входящих в ее состав [1];
- цивилизация формирует особый тип личности, устойчиво сохраняющийся на протяжении поколений. Система условий для воспитания личности данного типа создается традицией [1];
- образование как гарант сохранения цивилизационной культуры обеспечивает возможность осознания и практического освоения способов взаимосвязи религии и порожденных ею форм жизни цивилизации [14];
- в логике цивилизационного подхода православная культура рассматривается как культура Православной цивилизации [1].

Содержанием учебного предмета «Православная культура» является приобретение опыта созидания мировоззренческих оснований личностью, чья реальная, исторически конкретная жизнь протекает в цивилизационном пространстве, духовные координаты которого задаются православной традицией. Этот ключевой тезис является системообразующим элементом концепции предмета «Православная культура»

Чтобы описать структурные элементы концепции, необходимо сформулировать цели, принципы, содержание, определить целевые группы, социально-исторический и социально-культурный контекст и т. д.

Методологический принцип, на котором строится система деятельности по осуществлению преподавания православной культуры в школе, трактует цель образования как введение в традицию [1]. Деятельность на основе этого принципа направлена на преодоление исторически обусловленного разрыва цивилизационной традиции, на обеспечение исторической преемственности поколений. Методология определяется объектом и целью, т. е. ответом на вопросы: что есть православная культура и зачем учащиеся будут изучать ее в государственной школе?

Предмет проектируется как учебная дисциплина по выбору в обязательной группе дисциплин «Религия и этика». Предмет «Православная культура» выбирается семьей и личностью – теми, кто изъявил желание знать основы культуuroбразующей и государствообразующей религии – Православия. Для этой целевой группы важно не просто получить некоторую достоверную информацию о Православии – они желают в процессе образования в государственной школе освоить способы и средства, необходимые в решении важной для них жизненной задачи: научиться жить в современном мире в соответствии с традициями Православия, на основе православного вероучения, христианских заповедей. Мы исходим из положения, что содержанием образования в рамках данного предмета является не отвеченное религиозное учение, но практика современной жизни, построенная на незыблемой основе вероучения православной традиции.

Педагогическое проектирование процесса освоения православной культуры исходит из принципа опоры на мир, в котором живет ребенок. Этот мир по мере взросления ребенка расширяется. Сначала это семья, ближайшее окружение, затем – этнос, страна, цивилизация, мир планеты Земля. Чтобы ориентироваться в мире, человеку необходимо усвоить критерии различения добра и зла, на которых основаны незыблемые правила и нормы, регулирующие поведение.

Критерии различения добра и зла содержатся в социокультурном опыте, традиции, в основе которой – религиозные воззрения народа. Эти критерии присутствуют в традиции не в форме абстрактных идей, но как жизненная мудрость, доказавшая свою способность сохранять народ на протяжении многих поколений, в различных бытовых и исторических ситуациях.

Соответственно, процесс образования должен быть организован так, чтобы растущий человек приобрел опыт жизни рядом с традицией и в традиции и навык рефлексии, позволяющий осмыслять осваиваемые знания, умения и навыки таким образом, чтобы в дальнейшем быть способным соотносить собственный жизненный опыт с социокультурным опытом традиции.

В содержании образования должны быть представлены следующие традиции православной культуры – традиции Церкви; культуры; государственного и гражданского служения; семьи; народные традиции. Цивилизационный подход позволяет представить все эти традиции в органической взаимосвязи, как они существуют в реальности.

Рассматриваемый подход как методологическая основа определяет принципы формирования содержания образования, структуру образовательной программы, характер ее содержательных единиц и связей между ними.

Принципы формирования содержания образования следующие:

- соответствие канону православной культуры, который определяет взаимосвязь всех структурных единиц;
- типологическое соответствие, на основе которого в православной традиции соотносятся духовный, нравственный, жизненный опыт различного уровня – опыт народа, опыт исторической личности, персональный опыт;
- природосообразность (соответствие возрастным психологическим особенностям ребенка);
- культуросообразность (соответствие социокультурному опыту ребенка, запросу семьи и возможностям современной культуры);
- интегративность (соответствие текущей образовательной программе и ее межпредметным связям);
- дополнительность (дополнение существующей в современной школе системы понятий новыми понятиями, в том числе и методологического значения);
- персонификация (раскрытие духовных принципов и нравственных идей на примере жизненного пути личности);
- персоналистичность (адресность материала, обеспечение связи текстовых сообщений с порождающим и воспринимающим субъектом);
- личностно-ориентированный диалог как ведущий педагогический принцип, позволяющий актуализировать жизненный опыт учащихся и включать его в содержание образования, делая предметом педагогического внимания путь человека в традиции;
- научность (соответствие современному уровню развития науки).

Структурной единицей содержания образования является концепт. Теорию концептов в перспективе металингвистики развивает В. В. Колесов [11, 8]. Он определяет понятие концепта как «зерно первосмысла», семантический «зародыш слова», как диалектическое единство потенциаль-

но возможных в явлении образов, значений и смыслов словесного знака как выражения неопределимой сущности бытия в неопределенной сфере сознания. Обращая внимание на семантическую близость латинских слов *conception* (сумма, система, совокупность, словесное выражение) и *conceptus* (утробный плод, зародыш), Колесов рассматривает теоретическое воззрение как законосообразный способ разворачивания смыслового пространства культуры в порождаемых ею текстах.

С богословской точки зрения, возможно интерпретировать концепт как «вечное во временном», как выражение в слове духовной первоосновы традиции. Когнитивные аспекты концепта выражает догматическая система религиозной традиции, позволяющая осознавать неизменные условия подлинного духовного опыта традиции.

В педагогическом ключе концепт – порождающая смысловая единица, выполняющая функцию формообразования в процессе осмысления традиции. Концепты играют главную роль в структурировании процесса вхождения человека в жизнь традиции.

Информационные репродуктивные единицы играют в этом процессе роль средства. Результатом процесса является лично-значимая система ценностей, выстроенная человеком самостоятельно в соотношении с ценностями традиции. Такой способ формирования образовательной программы является смысловым (в отличие от информационного и аксиологического) и создает условия, в которых ценности становятся для человека осознанными. Ценности и смыслы традиции, будучи поняты и приняты, становятся для человека основой его образа жизни. Если выразить лапидарно: *концепт – содержание, репродуктивная информация – средство, ценности – результат.*

Концепты отражают иерархию уровней организации жизненного мира человека: мироздание, мир цивилизации, этнос, ближний круг, семья.

Принципиальной особенностью концепта как смысловой единицы содержания является то, что он включает в себя неразрывно связанные, но с точки зрения дидактики разнородные элементы содержания: образы, символы и понятия. Каждый из них разворачивается в свойственной ему логике. Функция образов и символов – не иллюстративно-вспомогательная по отношению к линии разворачивания понятий, но самостоятельная. Они раскрывают в особой им присущей логике смысловые компоненты концепта.

Концепт как смысловая единица разворачивается в материале образовательной программы как последовательность образов, понятий и символов, осваивая которые растущий человек раскрывает лично-значимый смысл вещей, событий и явлений, принадлежащих миру православия, постигает диалектику традиции, определяет свою позицию в духовном пространстве цивилизации.

Моделирование учебной программы по православной культуре предполагает определение понятийной структуры предмета, социокуль-

турного хронотопа, в ментальном пространстве которого осуществляется самоопределение личности, структуры содержательных единиц и логики ее разворачивания.

Цивилизационный подход предполагает необходимость введения в методологический арсенал школы современного понятия цивилизации, включающего как аспект цивилизации-стадии, так и аспект цивилизации-типа.

Если понятие цивилизации-стадии хорошо представлено в образовательных программах школ, то понятие цивилизации-типа практически отсутствует. Это приводит к несоответствию логического инструментария выпускников школ задачам анализа современных общественных процессов, в которых большое место занимает проблематика религиозных традиций и традиционного образа жизни. Без этого логического инструментария едва ли возможно эффективно осмыслять реалии многополярного мира. Содержание школьного образования должно непрерывно обновляться в соответствии с динамикой развития современной науки. Понятие цивилизации-типа может быть эффективно введено в содержание школьного образования посредством курса православной культуры, реализованного в логике цивилизационного подхода [14].

В рамках курса учащиеся имеют возможность осознать взаимосвязь веры, культуры и государственности православной цивилизации в ее историческом развитии и современной динамике.

Цивилизационный подход определяет:

- пространственно-временные границы материала, представленного в программе по предмету «Православная культура»;
 - сферы социокультурной жизни, представляемые в материале для изучения;
 - взаимосвязь содержательных единиц образовательной программы.
- Указанные пространственно-временные границы охватывают:
- Ветхозаветное Предание, как его недатированную часть, так и датированную, начиная с времени праотцов (2500 лет до н. э., Ближний Восток, Египет, Аравийский полуостров);
 - хронотоп преобразования античной цивилизации в христианскую – Средиземноморский ареал I–IV вв. н. э., включая предысторию – генезис ключевых форм античной культуры и государственности (с VI в. до н. э.);
 - хронотоп Византийской (ромейской) империи во взаимодействии с окружающими цивилизациями (запад Евразии, ареал Средиземноморья, IV–XV вв.);
 - хронотоп истории России и всех стран, исторический генезис которых тесно связан с православной традицией;
 - хронотоп современной «планеты Православия», отражающий генезис православной миссии в мире.

Учебный материал представляет следующие сферы:

- Священное Писание и Священное Предание;
- история и культура Православной Церкви;
- история и культура православных народов;
- реалии современного жизненного мира учащихся.

Внутренняя связь между концептами определяется канонами культуры православной цивилизации. Последовательное раскрытие канона достигается за счет построения концентрической системы разворачивания концепта в учебном материале. Система строится на сочетании взаимосвязанных вертикальных содержательных линий, сквозных по всем годам обучения, и горизонтальных доминант года.

Выделяются следующие содержательные линии:

- Бог и человек. Отношение Бога и народа;
- Православная Церковь, учение и церковная жизнь;
- православное учение о человеке, духовная жизнь и самоопределение человека в мире;
- духовно-нравственные основы и традиции семьи;
- человек и окружающий мир;
- православные традиции в жизни нашего многонационального народа;
- письменность и словесность православной цивилизации;
- материальная и художественная культура православной цивилизации;
- государство в православной цивилизации. Любовь и служение Отечеству;
- православная и другие цивилизации: преемственность и взаимодействие;
- великие люди православной цивилизации. Учение Православной Церкви о святости. Тип личности в православной цивилизации;
- этносы и мировые религии в православной цивилизации: взаимодействие и влияние.

Связь между сквозными содержательными линиями (вертикали) и доминантами года (горизонталы) определяется на основе системы описанных выше принципов.

Возможными доминантами являются:

- 1-й класс – азбука православной культуры (первое знакомство с ключевыми понятиями, выделенными линиями). Возможный руководящий принцип или подход к отбору азбучных понятий – имена букв церковнославянского языка, интерпретируемые на материале Священного Предания и материале жизненного мира детей;
- 2-й класс – промысел (водительство) Божий в жизни человека и народа на материале Ветхозаветной истории;
- 3-й класс – Новозаветная история в богослужбной жизни Православной Церкви;

- 4-й класс – образ Святой Руси; русские святые и святые Вселенской Церкви в исторической жизни Отечества;
- 5-й класс – преображение человека и исторического мира как плод пришествия Христа; преемственность в истории православной цивилизации;
- 6-й класс – формирование Святой Руси в различных служениях народа – монашеском, княжеском, воинском, крестьянском;
- 7-й класс – Ветхозаветная история как история верности Богу и отпадения от Бога;
- 8-й класс – Евангелие как история установления Нового Завета Бога и человека; Завет любви и обновление человеческой природы;
- 9-й класс – история и жизнь Церкви в среде православных народов;
- 10-й класс – Церковь как опора и условие осуществления призвания человека в современном мире;
- 11-й класс – взаимодействие цивилизаций в современном мире и самоопределение человека.

Построение доминант начальной, основной и средней школы подлежит уточнению и экспериментальной апробации.

Таким образом, программа строится по концентрическому принципу. В концентрическом взаимоотношении находятся ключевые доминанты, повторяя Священную историю Ветхого и Нового Заветов, типологический образ истории Святой Руси. При реализации доминант на основе принципа типологического соответствия соотносятся история Ветхого Завета, история Нового Завета, история Церкви и личная история спасения человека.

Новое наполнение содержания по годам обучения обеспечивается не только за счет повторения доминант, но также за счет углубления содержания каждого из концептов и установления многообразных связей между ними. В концентрическом взаимоотношении находятся программы каждого года, повторяя и углубляя каждый из концептов, за счет чего происходит разворачивание содержательной линии.

Очередное обращение к каждому из концептов происходит каждый раз в новом контексте, что дает возможность раскрыть их многомерность и взаимную связь.

Результатом освоения программы является:

- развитое представление о системе ценностей традиции;
- навык работы над построением собственной системы ценностей через соотнесение собственного жизненного опыта и опыта традиции;
- мировоззрение, включающее в себя смыслы и ценности традиции;
- системная, целостная картина цивилизационного бытия, основанного на религиозной традиции;
- способы мышления, отвечающие структуре православной традиции и обеспечивающие действительное понимание образов, символов и понятий – т. е. концептов, на которых она строится;

- свободное владение необходимой информацией о традициях Православия, умение формулировать информационный запрос, быстро находить и оценивать дополнительную информацию по мере потребности.

Учебные пособия по православной культуре должны давать учителю возможность строить работу с учащимися на основе индивидуализации образовательных маршрутов учеников.

Поурочное планирование осуществляется учителем самостоятельно по результатам педагогической диагностики группы учащихся при помощи стратегии личностно-ориентированного подхода.

Оценивание результатов осуществляется на основе:

- развития мотивации учащихся к изучению православной культуры, что проявляется в интересе к выполнению исследовательских и творческих работ;

- развития целостного взгляда на картину мира православной цивилизации, что проявляется в способности учащихся использовать приобретенные в рамках данного курса знания, способы мышления, язык и способы деятельности на других предметах и во внеурочной деятельности;

- формирования ценностных ориентаций учащихся на традиционные ценности, что диагностируется в неперсонифицированных мониторинговых исследованиях;

- формирования информационной культуры в области православной традиции, что проверяется посредством тестовых заданий, диагностирующих владение необходимой информацией о Православии.

Представленный нами подход к формированию концепции предмета «Православная культура» позволяет систематически развить взаимосвязь методологии, структуры программы, педагогических методов и технологий, поурочного планирования, способов организации самостоятельной учебной деятельности и способов оценки. Его существенной особенностью является актуализация трех иерархически соподчиненных уровней осмысления педагогического процесса: онтологического, антропологического и деятельностного в нормативной логике описания принципов, целей, содержания, методов, результатов организации образовательного процесса

Литература

1. Георгий (Шестун), игумен. Православная культура – культура Православной цивилизации // Сб. пленар. докл. XV Междунар. Рождественских образоват. чтений. М., 2007. С. 240–246.

2. Георгий (Шестун), игумен. Православная традиция духовно-нравственного становления человека // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. IV: Педагогика. Психология. 2007. Вып. 1. С. 7–26.

3. Георгий (Шестун), игумен, Захарченко М. В. Введение в традицию как цель образования // Знаменские чтения 2000–2004: сб. материалов / под ред. М. В. Захарченко. СПб.: СПбАППО, 2006. С. 41–51.

4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
5. Захарченко М. В. Христианство: духовная традиция в истории и культуре. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 356 с.
6. Захарченко М. В. Традиция в истории: опыт типологической интерпретации: моногр. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 228 с.
7. Кареев Н. И. Типологическая и всемирно-историческая точки зрения в изучении истории // Изв. С.-Петербур. политех. ин-та. 1905. Т. 3. Вып. 1–2. Экономич. Отд-ние. С. 73–122.
8. Колесов В. В. Философия русского слова. СПб.: ЮНА, 2002. 448 с.
9. Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. СПб.: С.-Петербур. гос. ун-т, 2000. 236 с. (Филология и культура)
10. Тойнби А. Дж. Постижение истории: пер. с англ. / сост. А. П. Огурцов; вступ. ст. В. И. Уколовой. М.: Прогресс, 1991. 736 с.
11. Тростников В. Н. Православная цивилизация М.: Издат. дом Н. Михалкова «Сибирский цирюльник», 2004. 272 с.
12. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т. Веллемева. М.: АСТ, 2006. 571 с. (Philosophy).
13. Шестун Е. В. Трехуровневая модель культурно-образовательного пространства // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. Спец. вып. «Актуальные проблемы гуманитарных наук». 2006. № 1. С. 111–120.
14. Шестун Евгений, протоиерей. Педагогика русской цивилизации // Приморские образовательные чтения, посвященные памяти святых Кирилла и Мефодия: сб. тезисов и докладов. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. С. 13–20.

И. Н. Емельянова

ОТКЛИК НА СТАТЬЮ И. А. МЕДВЕДЕВА «ИДЕЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ»¹

Статья привлекла наше внимание своей полемичностью и остротой постановки вопросов. Мы, безусловно, согласны с автором, что идея университета не потеряла своей актуальности, более того требует широкого привлечения общественности к обсуждению современного социокультурного образа классического университета.

В то же время в статье, на наш взгляд есть спорные тезисы.

Так, например: **«Идея университета в России была все время на службе государственной машины».**

¹ Медведев И. А. Идея современного университета на постсоветском пространстве // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2010. № 9(77). С. 118–123.

Несмотря на организационное и финансовое влияние государства на становление классического университетского образования в России, идея университета не была на службе государственной машины, она рождалась в борьбе с государственной машиной. Попытаемся это обосновать.

Уже в период деятельности первого классического университета (1725 г., Санкт-Петербург) М. В. Ломоносов обозначил позицию, которую должен был отстаивать университет, – это право на свободу исследования. В первую очередь он отстаивал свободу в определении содержания образования и свободу исследований от влияния святейшего Синода.

Наиболее драматичным периодом в становлении системы университетского образования и формирования «Идеи университета» стал XIX в. Как только для государства обозначилась реальная опасность инакомыслия, началась жесткая регламентация университетского образования, что, безусловно, вызывало протест педагогической общественности. Протест вызывала и политика «официальной народности», которая выражалась в триединстве: православие, самодержавие, народность.

Формы протеста были самые различные:

- полемические статьи, среди которых выделялась статья Н. И. Пирогова «Университетский вопрос». Главное препятствие развития университета ученый видел в том, что все российские университеты являются учреждениями чисто правительственными, уже с самого начала централизованными. Н. И. Пирогов называет университет «лучшим барометром общества» и считает, что «прямое назначение наших университетов – это быть маяками, разливать свет на большие пространства»¹;

- студенческие волнения, которые на рубеже XIX–XX вв. приобрели характер политической борьбы с царизмом;

- протесты профессоров: наиболее показательный пример – публикация в газете «Наши дни» 19 января 1905 г. статьи «Записки о нуждах просвещения», которая была подписана 342 учеными и содержала критику всей правительственной системы просвещения как тормоза в развитии народа.

В свою очередь, государственная машина не скупилась на репрессии: они проявлялись в увольнении неблагонадежных студентов и профессоров, в закрытии университетов. Такая ситуация не позволила в полной мере вызвать идею российского университета.

Советская власть также настороженно отнеслась к университетам и сделала все возможное, чтобы исключить вероятность протестов «буржуазной профессуры», которые начались в 1921 г. Государство стало проводить политику отраслевой организации высшего образования, в результате чего университеты разделялись на отдельные институты. Это привело к сокращению количества университетов. Кадровые вопросы во многом решил «Институт красной профессуры».

¹ Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 346 с.

В советский период фактически была утрачена сама идея университета. Государство, став гарантом стабильности развития университетского образования, лишило университет самостоятельности в определенных цели, содержания, форм деятельности.

Единство идеологии периодически встречало сопротивление в университетской среде. Но, как правило, протесты не были массовыми и не отличались хорошей организацией. В литературе они оценивались «как серия ранних, “подземных” толчков антитоталитарной революции».

Современное государство не отводит особой роли классическому университету. Доказательством этому служат единообразие целей и задач высшей школы, которое нашло отражение в Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании». Цели и задачи классического университета не обозначены ни в одном из государственных документов постсоветского периода.

Более того, в постсоветский период классическому университету угрожает реальная опасность нивелирования среди других профессиональных образовательных учреждений. Одна из серьезных причин этого – процесс университетизации, который приводит к тому, что не только понятие, но и явление классического университета становится историческим прошлым. Если исходить из самой сущности понятия и явления, то классический университет

- в социальном плане – представляет собой институт, который осуществляет ряд функций: обучающую, исследовательскую, профессиональную, культурологическую, воспитательную, инновационную;
- в содержании обучения – претендует на универсальность и широту, энциклопедичность знания; процесс обучения строится на единстве обучения и исследования, что способствует формированию мыслящей личности, способной производить новое знание;
- в плане профессиональной подготовки – ориентирован на сочетание фундаментального и прикладного знания при приоритете фундаментального знания как основы высокого профессионализма;
- в социально-культурном плане – призван сохранять и формировать культурные эталоны;
- в инновационном плане – ориентирован на производство инноваций во всех сферах жизни;
- в отношении результата образования – видит свою задачу в подготовке интеллектуальной и культурной элиты с выраженной нравственной доминантой.

Не беремся критиковать конкретные профессиональные образовательные учреждения – технические, аграрные и др., которые стали именоваться университетами в последние 15 лет, но процедура, в результате которой вуз становится университетом, не требует принципиального изменения сущности и содержания образования – зачастую это только смена вывески.

Опасность для классического университета заключена в тех требованиях, которые предъявляет рынок. Университет уже не может позволить себе, говоря словами Н. И. Пирогова, «стоять высоко и светить», он должен отвечать требованиям рынка, который ориентирован на прикладное (а не классическое) знание. В результате фундаментализм и эрудиция зачастую оказываются невостребованными.

Сложившаяся ситуация вызывает серьезную озабоченность научно-педагогической общественности и способствует активизации процесса поиска идеи российского университета. Социокультурный образ современного классического российского университета находит отражение в стратегиях развития классического университетского образования: фундаментализации университетского образования (В. Г. Кинелев, В. А. Садовничий), регионализации (Г. Ф. Шафранов-Куцев, А. И. Лурье, В. А. Журавлев), развитии человеческого потенциала (С. И. Плаксий, И. М. Ильинский, Н. Н. Моисеев, Ю. М. Лотман, А. Печчеи, П. Кууси), развитии инновационного университета (И. И. Ганчеренок).

Объединяет обозначенные стратегии стремление сохранить (не потерять) и преумножить потенциал классического университета и направить его на службу обществу. Ресурсы развития классического университета необходимо искать:

- в государстве – должен быть четко обозначен социальный заказ и обеспечена государственная поддержка классического университета как особого социального института;

- в обществе – университет должен четко обозначать свою миссию, которая вытекает из согласования функций образовательного учреждения и той высокой социальной цели, которая предначертана данному образовательному учреждению и обнаруживает неповторимую уникальность того, что принципиально отличает одно учебное заведение от другого;

- в регионе – университет должен стать центром развития инновационной практики и формирования образовательной политики в регионе, оказывать непосредственное влияние на повышение социально-экономической роли регионов, участвуя в решении конкретных проблем регионального значения;

- в самом университете – должна формироваться воспитательно-развивающая среда, которая создает условия и стимулирует развитие человеческого потенциала.

Есть смысл высказать свои мысли по поводу еще одного, на наш взгляд, спорного тезиса статьи И. А. Медведева: **«Попытка реанимировать воспитательную функцию университета в странах постсоветского пространства становится утопией».**

Воспитательная функция, являясь одной из основных в российских классических университетах, официально никогда не относилась к числу приоритетных на протяжении всей истории развития университетского

образования. Воспитательное влияние на личность оказывалось как непосредственно (морально-нравственные требования к личности четко обозначались и контролировались), так и опосредованно – через реализацию других функций университетского образования (включение студентов в исследования, социально-культурную, профессиональную деятельность и др.), через взаимодействие студентов со всей университетской средой.

Причина этому в феномене самого процесса воспитания. Воспитание крайне сложно отобразить в специфической деятельности. Воспитательная функция университета не исчерпывается каким-либо одним видом деятельности, а пронизывает все направления работы, в которые включается личность в период обучения в университете. Более того, качество реализации воспитательной функции зависит от качества реализации других основных функций университета – обучающей, исследовательской, профессиональной, инновационной, культурологической.

Крайне сложно выделить специфические воспитательные средства. Так, если средствами реализации учебной функции являются учебно-методические материалы, технические средства, необходимое оборудование учебных аудиторий и т. д., то вопрос о средствах реализации воспитательной функции до сих пор в педагогической науке остается открытым. Часто к средствам воспитания относят духовное богатство личности, но тогда повисает вопрос о формализации воспитательных средств. Более убедительно, на наш взгляд, утверждать, что роль воспитательного средства могут выполнять все элементы университетской среды: начиная с архитектуры здания и заканчивая сложившимися традициями.

Воспитание – это многофакторный процесс, результат влияния которого на личность обусловлен сочетанием множества факторов. Принципиальное значение для реализации воспитательной функции имеет качество воспитательно-развивающей среды, ее потенциал, который осваивается субъектами воспитательного процесса в процессе общения и деятельности. Воспитательно-формирующее влияние на личность оказывает не только специально организованный процесс, но и вся окружающая среда.

Поэтому увеличение воспитательных возможностей университета связано с качеством реализации основных функций университетского образования, наиболее полным раскрытием воспитательного потенциала университетской среды, что не является утопией, а находит отражение в реальной практике классических университетов.

Вопрос, на наш взгляд, заключается в качестве реализации воспитательной функции. Проблем на данном этапе много: низкая активность университетов в формировании воспитательных приоритетов с учетом новых условий; слабая ориентация университетского образования на решение проблем современного мира; неравноценность в педагогическом освоении основных функций университетского образования; неполное соответствие воспитательно-развивающего потенциала среды универси-

тета требованиям социально-государственного заказа; слабое внимание к формированию университетской элиты и др.

Новые вызовы времени требуют как нового качества образовательной подготовки, так и воспитания личности, соответствующей масштабу тех проблем, которые она должна решать в современных условиях. Требуется серьезное обновление содержания университетского образования, которое, на наш взгляд, должно идти не столько в направлении подготовки социальной элиты (такая элита естественно выделится внутри всей массы обучающихся), сколько в направлении формирования у выпускников способности к пониманию проблем современного мира и готовности находить нравственные пути их решения.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

**В. А. Федоров,
Ф. Т. Хаматнуров**

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА «НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ» АКАДЕМИКА РАО Г. М. РОМАНЦЕВА

Школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования» сформировалась как синергетический результат обобщения теории и практики 30-летнего периода развития высшего инженерно-педагогического, 50-летнего периода развития среднего индустриально-педагогического и 70-летнего – профессионально-технического образования в Советском Союзе. Весь этот опыт был сконцентрирован при создании в 1978 г. Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ) – первого и головного высшего учебного заведения в системе Государственного комитета по профессиональному образованию СССР (Госпрофобр). Важной вехой в становлении научной школы стало создание на базе института в 1987 г. Учебно-методического объединения по инженерно-педагогическим специальностям.

На рубеже 1980–90-х гг. система высшего инженерно-педагогического, среднего индустриально-педагогического и начального профессионально-технического образования страны в теоретическом, методологическом и научно-методическом аспектах вступили в полосу кризиса. Целый ряд теоретиков и практиков (С. Я. Батышев, В. С. Леднев, Б. А. Соколов, Л. К. Малштейн, Е. В. Ткаченко и др.) занимались поиском путей выхода из этого состояния. Был среди них и Г. М. Романцев, который, обобщив отечественные и международные теории и эмпирику профобразования, тенденции глобализации и локализации социально-экономического развития, предложил три авторских концепции: профессионально-педагогическое образование (1991 г.), высшее рабочее образование – прикладной бакалавриат (1992 г.) и концепцию, оформившуюся позднее, – развитие ремесленничества (1996 г.). За несколько лет эти взаимосвязанные между собой теории не только стали устойчивыми, социально и экономически востребованными направлениями исследований, но и институировались на практике в различных регионах страны и превратились в единую научную школу с широким международным признанием, которая

в настоящее время является ведущей в системе высшего и среднего профессионально-педагогического и начального профессионального образования Российской Федерации.

Основатель научно-образовательной школы Геннадий Михайлович Романцев – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, автор около 300 научных и научно-методических работ. Награжден орденами Дружбы и «Святая София» (Международная организация социального партнерства «Европейская организация бизнеса» за личный вклад в возрождение духовности, науки и культуры. Оксфорд, Великобритания).

В настоящее время скоординированные научно-исследовательские и внедренческие работы по всей стране и за рубежом ведутся под руководством специалистов Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ):

Владимира Анатольевича Федорова – проректора по научной, инновационной политике и внешним связям, доктора педагогических наук, профессора, автора более 240 публикаций;

Ирины Васильевны Осиповой – ученого секретаря УМО по профессионально-педагогическому образованию (ППО), кандидата педагогических наук, профессора, автора более 120 публикаций;

Ольги Вениаминовны Тарасюк – ученого секретаря УМО по ППО, кандидата педагогических наук, профессора, автора более 120 публикаций;

Фердинанда Тайфуковича Хаматнурова – директора Научно-образовательного центра инноваций в образовании, доктора педагогических наук, профессора, автора более 140 публикаций;

Андрея Викторовича Ефанова – директора Научно-образовательного центра по развитию ремесленничества РГППУ, кандидата педагогических наук, доцента, автора более 160 публикаций.

Целью исследовательской программы является теоретико-методологическое обоснование опережающего развития многоуровневого вариативного профессионального и профессионально-педагогического образования как детерминанта инновационных изменений социально-экономических, идейно-политических и культурно-бытовых условий. Задачи проводимых исследований:

- систематизировать и обобщить опыт системного изучения проблем в области профессионального и профессионально-педагогического образования;

- определить методологические и теоретические основания опережающего профессионального и профессионально-педагогического образования;

- выявить закономерности функционирования и развития профессионального и профессионально-педагогического образования;

- разработать теоретические основы проектирования содержания опережающего многоуровневого вариативного профессионального и профессионально-педагогического образования как детерминанта инновационных изменений социально-экономических и социально-педагогических условий.

Концептуальное ядро научно-образовательной школы – профессиональное и определяющее его качество профессионально-педагогическое образование – рассматриваются как социально-педагогические детерминанты, задающие вектор и темпы социально-экономического, идейно-политического и культурно-бытового прогресса.

Особенность научной школы академика Г. М. Романцева состоит в разработке и внедрении социально-педагогических детерминант, определяющих развитие опережающего многоуровневого вариативного профессионального и обеспечивающего его качество профессионально-педагогического образования, что в совокупности является ответом на исторический вызов, осознаваемый и принятый российским обществом: естественным атрибутом профессиональных учебных заведений должны стать непрерывная генерация, трансфер и внедрение инноваций, определяющих кадровое сопровождение «мейнстрима» мирового социально-экономического, политического и духовного развития – отечественные учебные заведения должны трансформироваться в катализаторы формирования «экономики знаний», гражданского общества и правового государства.

Научная школа академика Г. М. Романцева в настоящее время ведет исследования по трем ведущим направлениям.

1. *«Научные основы развития и проектирования профессионально-педагогического образования в России».*

Целью работ по данному направлению является теоретико-методологическое обоснование развития профессионально-педагогического образования в изменяющихся социально-экономических и социально-педагогических условиях. Задачи исследования:

- систематизировать и обобщить опыт изысканий в области профессионально-педагогического образования;
- определить методологические и теоретические основания профессионально-педагогического образования;
- разработать концепцию профессионально-педагогического образования;
- изучить закономерности развития профессионального и профессионально-педагогического образования;
- разработать теоретические основы проектирования содержания профессионально-педагогического образования.

В 1991 г., анализируя различные сценарии дальнейшего развития высшего инженерно-педагогического образования в противоречивых условиях начального периода становления рыночных отношений, Г. М. Роман-

цев предложил расширить ареал его распространения и, соответственно, трансформировать данную систему в *профессионально-педагогическое образование*. Последовательная и адекватная реализация этой идеи на практике позволила не только сохранить этот вид образования, но и вывести его, по ряду системных показателей, на лидирующие позиции в стране и в СНГ. Концепция профессионально-педагогического образования явилась методологической основой для обоснования новых подходов к высшему профессиональному образованию (Романцев Г. М. Проблемы профессионально-педагогического образования // Инженерное образование на рубеже XXI в.: материалы междунар. конф. Алушта, 1991).

Этапами развития данного научного направления школы стали:

- 1987–1992 гг. – становление концепции профессионально-педагогического образования (ППО);

- 1992–2000 гг. – период институирования профессионально-педагогического образования: трансформация СИПИ в профессионально-педагогический университет; Учебно-методического объединения по инженерно-педагогическим специальностям в УМО по профессионально-педагогическому образованию (председатель – Г. М. Романцев); возникновение профессионально-педагогических учебных заведений, факультетов, кафедр и т. д.; разработка учебно-методического сопровождения, обобщение и распространение передового опыта подготовки кадров по специальностям;

- 2000 г. – по настоящее время – интенсивное развитие научного направления, возникновение на базе РГППУ Уральского отделения РАО (председатель – академик РАО Г. М. Романцев); координация усилий ученых на решении важных проблем развития и совершенствования профессионально-педагогического образования.

Данное научное направление предполагает определение условий, факторов, противоречий и проблем развития профессионально-педагогического образования в современной ситуации (В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк); структурно-содержательную реформу (Н. А. Шубина); совершенствование организации учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий в учреждениях ППО (А. В. Соловьева-Гоголева, И. В. Куценков, В. И. Магойченков, В. Я. Шевченко); обеспечение и развитие качества подготовки специалистов (В. А. Федоров); приведение организационно-экономических механизмов функционирования учреждений ППО в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями (Т. Я. Касьянова, Н. И. Шишкина, Л. И. Корнеева, В. Б. Савельев и др.), решение проблем профессионально-педагогической этики и риторической культуры преподавателей высшей школы (Ф. Т. Хаматнуров, Л. П. Аксенова и др.).

Исследования, проводимые в рамках направления «Научные основы развития и проектирования профессионально-педагогического образова-

ния в России», – непрерывно развивающийся процесс, корректирующийся по мере изменения в профессиональном образовании и экономике страны. Вместе с тем, несмотря на динамический характер, данный процесс несет в себе элемент непрерывной рефлексии, осознания достигнутых научных результатов, выражающихся в разработке:

- теории профессионально-педагогического образования;
- концепции профессионально-педагогического образования;
- методологии проектирования содержания профессионально-педагогического образования;
- научно-методических основ стандартизации профессионально-педагогического образования и др.

Особенностью исследований по данному научному направлению является его научно-практический характер. Фундаментальные вопросы рассматриваются в связи с прикладными проблемами. Все, что оформляется в качестве научных идей и концепций, тут же в той или иной мере реализуется. Инновации и эксперимент сопровождают теоретические исследования.

Данное направление деятельности научной школы способствует и сохранению научных ценностей, принципов сложившейся в течение десятилетий теории профессионально-педагогического образования для продуктивного их использования в перспективных научных исследованиях. Одна из функций школы – систематизация накапливаемого научного опыта в теории и методологии профессионально-педагогического образования и передача его от одного поколения ученых другому.

Огромный вклад в разработку научных основ развития и проектирования профессионального, профессионально-педагогического образования внесли ученые-исследователи академик РАО Г. М. Романцев, член-корреспондент РАО Э. Ф. Зеер, профессор В. А. Федоров и др. (Зеер Э. Ф. *Личностно-развивающее профессиональное образование*: моногр. Екатеринбург, 2006; Зеер Э. Ф. *Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека*: моногр. Екатеринбург, 2008; Зеер Э. Ф. *Психология профессионального развития*: учеб. пособие. М., 2009; Федоров В. А. *Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика*: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.; Федоров В. А., Колегова Е. Д. *Педагогические технологии управления качеством профессионального образования*: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 208 с.; Федоров В. А., Фалько В. П. *Художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна: проблемы формирования*. Екатеринбург: РГПУ, 2010. 166 с.).

2. *«Разработка научно-методических основ высшего рабочего образования в России».*

Цель исследовательской программы данного направления работы научного коллектива заключается в теоретическом обосновании и разра-

ботке организационно-методологических основ, условий функционирования и дальнейшего развития начального профессионального образования, в том числе его нового направления – высшего рабочего образования. Задачи исследования:

- определить основные понятия, цели, место и роль начального профессионального образования в современном обществе;

- выявить основные проблемы и противоречия функционирования начального профессионального образования на основании изучения истории развития начального профессионального образования и его современного состояния в России и за рубежом;

- выявить и охарактеризовать пути дальнейшего развития системы начального профессионального образования, позволяющие разрешить выявленные противоречия системы;

- разработать организационно-нормативную и учебно-методическую документацию для создания института рабочего образования как профессионального учебного заведения нового типа, позволяющего осуществить высшее рабочее образование, и, таким образом, реализовать педагогические условия, необходимые для претворения в жизнь намеченных путей развития системы;

- провести педагогический эксперимент по апробации учебно-воспитательного процесса, осуществляемого на основе разработанной методологии высшего рабочего образования;

- обосновать пути и условия дальнейшего совершенствования профессионально-педагогического образования на основе новых требований, предъявляемых к педагогическим кадрам начального профессионального образования и являющихся необходимыми средствами его реформирования.

В последние годы во многих регионах страны в десятках классических, технических и педагогических университетов интенсифицировались исследования по проблемам внедрения высшего рабочего образования. Внешний импульс этому процессу был положен в ноябре 2008 г., когда директор Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки Российской Федерации И. М. Реморенко выступил с заявлением о том, что необходимо организовать *новую систему* подготовки высококвалифицированных рабочих – *рабочих с высшим образованием* – так называемый «прикладной бакалавриат».

Истоки этого перспективного, с точки зрения модернизации экономической сферы современного российского общества, явления находятся в научной школе академика Г. М. Романцева, который еще в 1990 г., исследуя проблемы инженерно-педагогического образования в СССР, пришел к необходимости *объективизации изменяющихся субъективных профессионально-квалификационных потребностей личности, снятия ис-*

куственных социально-образовательных барьеров в профессиональном развитии личности (Романцев Г. М. Интерес и закон // Сред. спец. образование. 1990. № 12. С. 36.).

В 1992 г. Г. М. Романцев, обобщив и систематизировав противоречия, проблемы и выявившиеся негативные тенденции развития не только в отечественной, но и в европейской системе подготовки рабочих кадров, впервые в отечественной профессиональной педагогике предложил в качестве средства преодоления кризисных социально-профессиональных явлений, ведущих к стагнации и даже снижению квалификационного потенциала рабочих кадров, развивать новое направление высшей школы – *высшее рабочее образование*. Следует подчеркнуть, что развитие данного направления актуально не только для вступившего в искусственный период девальвации профессиональной культуры российского общества, но и для внешне благополучной объединенной Европы. Г. М. Романцев сформулировал цель создающейся новой научной школы – дать теоретическое обоснование и разработать организационно-методологические основы и условия функционирования и дальнейшего развития начального профессионального образования, в том числе его нового направления – высшего рабочего образования (Романцев Г. М. Проблемы становления и развития высшего рабочего образования в Екатеринбурге // Проблемы большого Екатеринбурга: материалы науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1992; Романцев Г. М. Новое направление высшей школы: высшее рабочее образование // Проблемы высшего образования в Европе: материалы 2-й междунар. конф. 24–29 июня 1992 г., Санкт-Петербург. СПб.: СПАСУМ, 1992. С. 47–55).

В дальнейшем Г. М. Романцев привлек целый ряд исследователей, которыми были проведены теоретические и практические опытно-поисковые работы по данным проблемам применительно к реальной практике профтехобразования, показавшие *возможность преодоления социально-профессиональной замкнутости учреждений НПО* (Социально-экономическое обоснование и научно-методическое обеспечение высшего рабочего образования: комплекс «СИПИ – ВПУ-2» / СИПИ; Г. М. Романцев, В. Я. Шевченко, В. Д. Семенов и др.; № ГР 01920015245. Екатеринбург, 1992. 61 с.; Социально-экономическое обоснование и научно-методическое обеспечение высшего рабочего образования / СИПИ; Г. М. Романцев, В. Я. Шевченко и др.; № ГР 01920015245. Екатеринбург, 1992. 94 с.).

В 1993–94 гг. в условиях идейно-нравственной дезориентации системы образования повысился интерес общественности к новым *субъективизированным траекториям профразвития* и к сложным *научно-теоретическим обоснованиям этих траекторий*. В 1994 г. на основе трехлетней теоретической и опытно-поисковой работы была разработана не только *концепция высшего рабочего образования*, но и впервые научно-методически доказана *возможность подготовки высококвалифицированных*

рабочих со степенью «бакалавр» и представлен детализированный проект его профессиограммы, квалификационной характеристики и учебного плана его подготовки, разработаны подходы к адекватной организационной форме ВРО – института высшего рабочего образования и др. (Романцев Г. М. Гуманизация как стержень развития высшего рабочего образования // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: материалы конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. Ч. 2. С. 3–10; Романцев Г. М., Шевченко В. Я. Концепция высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994; Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Профессиограмма бакалавра по специальности «Электромеханик информационных технологий». Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 5 с.; Романцев Г. М., Свидлер К. Н. Квалификационная характеристика рабочего с высшим образованием бакалавра по специальности «Электромеханик информационных технологий». Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 8 с.; Вайн В. М., Романцев Г. М. Экспериментальный учебный план подготовки бакалавров по специальности высшего рабочего образования «Электромеханик информационных технологий». Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 6 с.; Теоретические основы высшего рабочего образования. Принципы организации педагогического процесса в институте рабочего образования / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург, 1994. 53 с.).

В 1995 г., исходя не только из педагогической теории, но и используя накопленный практический опыт, был проведен сложный феноменологический анализ понятия «высшее рабочее образование», что позволило начать процесс его внедрения в отечественную педагогическую теорию; на практике реализована и апробирована модель многоуровневого профессионального учебного заведения нового типа – институт рабочего образования (Романцев Г. М. Содержание понятия «высшее рабочее образование» // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко; УрГПУ, УГППУ. Екатеринбург, 1995. Вып. 1. С. 130–144; Теоретические основы высшего рабочего образования. Педагогический процесс в институте рабочего образования / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров; № ГР 01950005660. Екатеринбург, 1995. 49 с.).

В 1996 г. специализированные теоретические исследования и накопленный опыт функционирования института рабочего образования позволили дополнить многоуровневую структуру организации образовательного процесса возможностью для обучающихся самостоятельно определять свою образовательную траекторию, т. е. модель института стала носить не только многоуровневый, но и вариативный характер (Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Модель института рабочего образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. С. 212–220).

В 1997 г. были разработаны и начали проходить апробацию не только в Свердловской, но и Тюменской области механизмы поэтапной трансформации профучилищ в многоуровневые вариативные высшие учебные заведения – институты рабочего образования, были разработаны и внедрены в учебно-воспитательный процесс два варианта типовых методических рекомендаций по составлению учебных программ для института рабочего образования и др. В совокупности это позволило создать стройную концепцию высшего рабочего образования. Делегация РГППУ по главе с Г. М. Романцевым была приглашена в Китайскую Народную Республику для участия в Первом международном семинаре, посвященном качественно новым формам подготовки профессионально-педагогических работников для системы рабочего образования в условиях начала модернизации экономики; были заключены долгосрочные соглашения о сотрудничестве и постоянном обмене инновационной научно-образовательной информацией и др. (Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования: моногр. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1997. 412 с.; Романцев Г. М., Гончаров С. З. Необходимость высшего образования работников материального труда (рабочих) // Вестн. УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. Вып. 1(19). С. 19–39; Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 136 с.; Методические рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования (ИРО) / под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 16 с.; Методические рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования (ИРО) / под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 15 с.; Romantsev G., Zborovsky G. Modern stage in the development of Vocational Pedagogic Education's state system in Russia // Selected theses of the First International seminar on Higher Vocational Technical Teachers' Education. Oct., 1997. Tianjin, 1997. P. 79–81).

Обобщение теории и практики высшего рабочего образования позволило Г. М. Романцеву защитить докторскую диссертацию по данной теме (1998 г.), а представителям этой научной школы перейти к рассмотрению проблем кадрового сопровождения этого направления профессионально-педагогической практики (Романцев Г. М., Жученко А. А., Федоров В. А. и др. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований: моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 67 с.; Романцев Г. М. Развитие профессионально-педагогического образования – необходимое условие модерниза-

ции системы начального профессионального образования // Экономика и управление профессиональным образованием: материалы науч.-практ. конф. 11–12 апреля 2002, г. Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. С. 3–6; Романцев Г. М. Инновации в развитии профессионального образования в Уральском регионе // Образование и наука. Изв. УГНОЦ РАО. 2000. № 4(6). С. 18–26).

В последние годы акцент делается на теоретических и прикладных исследованиях *интеграции высшего рабочего образования в территориальное (региональное) образовательное пространство, обоснование возможности и объективной необходимости широкого применения при подготовке рабочих высокой квалификации информационно-коммуникационных образовательных технологий, расширении номенклатуры профессиональной подготовки и др.* (Романцев Г. М. Образование в Уральском регионе: основы развития и инноваций // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 2(38). С. 4–13; Романцев Г. М., Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т., Комаров К. Ю. Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства: моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2007. 178 с.; Романцев Г. М., Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т., Комаров К. Ю. Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства: моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2007. 135 с.)

В настоящее время концепция высшего рабочего образования – прикладного бакалавриата – внедряется в нескольких индустриально развитых регионах страны, теоретические проблемы подготовки квалифицированных рабочих исследуются в десятках учреждений ВПО, но потребности перехода на инновационный путь социально-экономического развития детерминируют системные профессионально-педагогические исследования, обеспечивающие *достижение глобальной конкурентоспособности отечественных рабочих кадров высшей квалификации.* Научная школа «Разработка научно-методических основ высшего рабочего образования в России» закономерно вступает в новый этап своего развития: высшее рабочее образование – прикладной бакалавриат – институтируется на федеральном уровне; расширяются, укрепляются, принимают новые формы межрегиональные и международные связи – школа приобретает черты *федерального и международного центра* (Романцев Г. М. Через традиции и инновации – к профессионализму // Регионы России. Национальные приоритеты. 2009. № 5(37). С. 70–71).

3. *«Разработка научно-методических основ профессионального ремесленного образования в России».*

Цель исследований в рамках данного направления – теоретико-методологическое обоснование создания и развития профессионального ремесленного образования в условиях возрастания экономической роли ма-

лого и среднего бизнеса. Задачи, которые необходимо решить научному коллективу школы:

- исследовать процессы становления и развития ремесленного сектора экономики в России;
- систематизировать и обобщить зарубежный и отечественный опыт исследований в области ремесленного образования;
- определить методологические и теоретические основания становления профессионального ремесленного образования в России;
- разработать концепцию и модели профессионального ремесленного образования;
- исследовать закономерности и особенности функционирования и развития ремесленного образования;
- разработать теоретические основы развития профессионального ремесленного образования в России.

На рубеже XX–XXI вв. развитые страны мира вошли в период преобразования своих индустриальных социально-экономических систем в постиндустриальные общества. Одним из проявлений этого процесса в хозяйственной сфере является переход от массового производства стандартной продукции к узкоспециализированным малым предприятиям, ориентированным на высокие стандарты жизни, в большей степени удовлетворяющих индивидуальные потребности людей. Предприятия такого типа во многих странах называют ремесленными, а их руководителей – ремесленниками-предпринимателями.

В России ремесленничество с начала 1990-х гг. переживало второе рождение, остро нуждаясь в кадровом обеспечении и его постоянном воспроизводстве. При этом система начального и среднего профессионального образования почти целиком была сориентирована на подготовку рабочих и специалистов индустриального (исполнительского) типа. Одним из первых, кто обратил внимание на это противоречие, был Г. М. Романцев, выступив в 1996 г. с инициативой начать работу по *организации профессионального образования по ремесленным профессиям, возрождению и развитию ремесел на Урале* (Протокол о намерениях сотрудничества в области профессионального образования по ремесленным профессиям / В. В. Нестеров, Г. М. Романцев, Б. Тидеманн. Екатеринбург, 1996).

Понимание того, что квалификация ремесленника включает не только технологические аспекты производства, но и умение анализировать комплексные задачи, планировать и организовывать весь ход работ, производить работу на высоком технологическом, эстетическом и экономическом уровне, требует *пересмотра содержания образования, форм и методов обучения в учреждениях начального профессионального образования*, ориентированных в основном на формирование простой совокупности знаний, умений и навыков, чаще всего функциональных или операционных (Проект «Поддержка ремесел через профессиональное об-

разование» / В. В. Нестеров, Г. М. Романцев, Б. Тидеманн и др. Екатеринбург, 1998. 12 с.).

В становлении нового научного направления, развитие которого проходило в тесном взаимодействии с изменяющейся образовательной практикой, можно выделить несколько этапов.

На первом этапе (1996–1999 гг.) происходила разработка нормативно-правовой, организационно-методологической, дидактической и информационной основы для реализации в Свердловской области *пилотного проекта по обучению ремесленным профессиям* (Поддержка ремесел через профессиональное образование: разработка аналитических материалов для совместного германо-российского проекта / РГППУ; науч. рук. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1999. 60 с.).

Результатом научного поиска группы исследователей под руководством Г. М. Романцева стал разработанный *пакет материалов методологического и методического характера*, включающий теоретическое обоснование концептуальной модели ремесленничества; педагогическую концепцию подготовки мастеров-ремесленников; перечень ремесленных профессий; профессиограммы специалистов-ремесленников трех строительных профессий (маляр-дизайнер, плиточник-мозаичник, столяр); учебные планы подготовки ремесленников по трем строительным профессиям; примерные рабочие программы дисциплин подготовки ремесленников; концепцию повышения квалификации педагогического состава профессиональных учебных заведений, осуществляющих подготовку ремесленников.

На втором этапе (2000–2005 гг.) по заданию Министерства образования и науки РФ и Министерства общего и профессионального образования Свердловской области на базе Профессионального лицея ремесленников-предпринимателей, ставшего Федеральной экспериментальной площадкой, под руководством Г. М. Романцева были проведены теоретические и практические опытно-поисковые работы, которые позволили разработать *методологию, концепцию и условия реализации профессионального образования ремесленников и кадрового сопровождения их профессиональной подготовки* (Методологическое и профессионально-педагогическое обеспечение развития ремесленного сектора экономики / УГППУ; Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, И. А. Колобков и др.; ГР Министерства образования РФ № 015.10.01.29. Екатеринбург, 2000. 43 с.; Романцев Г. М. Инновации в развитии профессионального образования в Уральском регионе // Образование и наука. Изв. УГНОЦ РАО. 2000. № 4(6). С. 18–26; Романцев Г. М., Колобков И. А. Развитие ремесленничества – реальное направление повышение качества подготовки специалистов; сб. науч. работ. Харьков: Изд-во Украин. инж.-пед. акад., 2003. № 5. С. 153–157; Разработка методологии, концепции, принципов и условий реализации профессионального образования ремесленников и кадрового сопровождения их профессиональной подготовки / РГППУ; Г. М. Ро-

манцев, В. А. Федоров, И. А. Колобков и др.; Программа Президента России по поддержке научных школ, проект № НШ-1679.2003.6; науч. рук. Г. М. Романцев. Екатеринбург, 2004. 58 с.).

В это время были сформированы основные методологические подходы по созданию специальной отрасли профессионального образования: определены основные концептуальные положения подготовки ремесленников-предпринимателей, выделены психологические особенности ремесленной деятельности, разработана логико-смысловая модель личности ремесленника-предпринимателя, определены методологические и теоретические основы мониторинга профессионального развития ремесленника-предпринимателя, создано методическое обеспечение профотбора абитуриентов на ремесленные профессии; обоснована необходимость подготовки педагогических кадров для обучения ремесленников; разработаны дидактико-методические материалы для мультиплицирования опыта подготовки ремесленников в другие учебные заведения начального и среднего профессионального образования (Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование: первоочередные задачи // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: тез. докл. 1-й междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. С. 7–10; Романцев Г. М., Колобков И. А. Роль ремесленничества в разрешении проблемы занятости населения // Малое предпринимательство: состояние проблемы, необходимость совершенствования и развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2003. С. 123–131; Романцев Г. М. Новая отрасль профессионального образования // Проф. образование. 2004. № 9. С. 2–3; Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное образование как отрасль профессионального образования // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: тез. докл. 2-й междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. С. 7–10; Реализация международного германо-российского проекта «Поддержка ремесел через профессиональное образование» / ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 76 с.).

На третьем этапе (2006–2010 гг.) происходило дальнейшее развитие теории и практики профессионального ремесленного образования, расширилась его география – началось мультиплицирование апробированной в российских условиях модели обучения специалистов-ремесленников в другие учебные заведения в Березовском, Каменске-Уральском, Асбесте, Магнитогорске и Тарко-Сале (ЯНАО).

В этот период проводимые исследования были направлены на *оценку состояния законодательно-нормативной базы ремесленничества и ремесленного образования*, выявление противоречий, сдерживающих развитие профессиональной подготовки и переподготовки кадров для ремес-

ленных предприятий, разработку психологического сопровождения профессионального становления ремесленников-предпринимателей, обоснование психолого-педагогических технологий такого сопровождения.

Результатом работы стала разработанная методика диагностики проблем социально-профессиональной адаптации выпускников учреждений ремесленного образования, накопление социологической базы о процессах указанной адаптации с целью дальнейшей разработки образовательных и социальных проектов по развитию ремесленничества в Уральском регионе (Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование как одно из направлений реформирования профессионального образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 5 (41). С. 45–52; Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование как инновационное направление // Проф. образование. Столица. 2006. № 12. С. 17–19; Разработка научно-методических основ для создания специальной отрасли образования по профессиональному обучению работников малых и средних предприятий ремесленного профиля / РГППУ; Г. М. Романцев, Э. Ф. Зеер, И. А. Колобков и др.; РГНФ, проект № 06–06–00413а. Екатеринбург, 2008. 46 с.).

Деятельность научно-образовательной школы академика РАО Г. М. Романцева, коллектив которой решает задачу *научного и технологического обеспечения профессионального и профессионально-педагогического образования*, способствует *развитию теоретической и практической профессиональной педагогики*. Это подтверждено тематикой научных исследований защищенных 16 докторских диссертаций (1998 г. – Г. М. Романцев, 1999 г. – Ф. Т. Хаматнуров, 2001 г. – В. Б. Полуянов, Ю. Н. Галагузова, 2002 г. – В. А. Федоров, П. Ф. Кубрушко, Х. Ш. Тенчурина, В. Л. Назаров, 2004 г. – К. А. Романова, 2005 г. – Л. И. Корнеева, Г. Н. Жуков, 2006 г. – В. А. Метаева, Е. Н. Дорожкин, 2007 г. – А. А. Евтюгина, В. П. Косырев, Т. М. Резер) и 40 кандидатских диссертаций (1991 г. – В. П. Косырев, 1997 г. – И. В. Осипова, 1998 г. – С. М. Кожуховская, 1999 г. – О. В. Тарасюк, М. Г. Горонович, Т. А. Шкарина, Т. М. Резер, 2000 г. – А. П. Климов, Н. И. Шишкина, 2001 г. – Т. А. Смолина, И. А. Жаринова, Л. В. Соловьева-Гоголева, О. В. Гайнанова, 2002 г. – А. О. Прокубовская, Л. П. Аксенова, Н. С. Бородин, В. В. Голуб, Л. П. Панина., 2003 г. – Е. Г. Сафонова, В. Б. Савельев, Н. А. Шубина, 2004 г. – В. К. Штибен, Н. Г. Манакова, О. А. Фищукова, 2005 г. – А. А. Литвинов, Т. А. Филишова, Е. В. Чубаркова, М. В. Черепанов, 2006 г. – Н. В. Белоцерковская, О. В. Волощенко, 2007 г. – Ю. А. Мигина, Т. М. Степанова, Р. С. Силкин, 2008 г. – М. А. Федулова, И. А. Суслова, Е. М. Карачева, Е. И. Васенин, 2009 г. – В. П. Фалько, Ю. В. Осколкова, 2010 г. – Н. Н. Уляшина).

За двадцатилетнюю историю научной школы полученные результаты исследований обсуждены на заседаниях Коллегий федерального и областного министерств образования, пленумов УМО по ППО, научно-практических конференций различного уровня, представлены в почти 200 монографиях, более чем 300 статьях, Государственных образовательных стандартах 1-го,

2-го, и 3-го поколений, более чем 240 учебниках и учебных пособиях, свыше 90 специальных учебных курсов для студентов, практических педагогов, работающих в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, аспирантов и других категорий слушателей. А также отражены в более чем 30 научно-исследовательских работах, выполняемых по проектам и грантам Федеральных программ развития образования, Российского гуманитарного научного фонда. В конкурсе, проведенном Минобрнауки РФ в 2010 г. по отбору организаций на право получения субсидий на реализацию комплексных проектов по созданию высокотехнологического производства по приоритетному направлению модернизации и технологического развития экономики России на 2010–2012 гг., получено финансирование в объеме 200 млн р.

УДК 574

Г. П. Сикорская

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К НООСФЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК ФЕНОМЕНУ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УРАЛЬСКОГО НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА УРО РАО)

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы Уральского научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО). Центр развивается как образовательный кластер в новой парадигме образования на основе сетевого и внешнего научно-практического взаимодействия с использованием фандрайзинга, взаимного интереса решения педагогических проблем в социокультурном пространстве, включающем образовательные и научные учреждения, производственные, государственные и административные структуры, развивающиеся институты гражданского общества, бизнес- и инфраструктурные компоненты территорий. Новый тип взаимодействия способствует развитию научных практико-ориентированных исследований, появлению эффекта педагогической эмерджентности и самоорганизации, реальному участию в Федеральном проекте «Наша новая школа».

Ключевые слова: кластер, фандрайзинг, сетевое взаимодействие, формы и виды организации научного поиска, взаимодействия в научно-прикладной деятельности, экологическое образование, ноосферное образование, моделирование инновационных педагогических систем.

Abstract. The paper analyses the work of the Ural Center of Science and Education of the Ural Branch of the Academy of Education of the Russian Federation (the USEC). By adapting a new cluster approach to its processes and operations, the above center has become an emerging component of the global socio-cultural environment. The USEC serves as an active agent of changes within the federal project «Our New School» and applies the cluster approach to educational practice by means of fundraising and mutual problem

solving. The cluster approach advances practice-oriented scientific studies and promotes the effects of pedagogical emergency and self-organization among its participants.

Index terms: cluster approach, network interactions, applied science communication, fundraising, new organization of scientific research, ecological education, noosphere education, innovative pedagogical systems, educational modeling.

Известно, что использование кластерного подхода в управлении мировой экономикой имеет определенную историю. Особую роль кластерная организация производства стала играть в эпоху НТР, получив стратегическое значение в современных отраслях, опирающихся на нано- и биоинформационные технологии.

Отметим, что и практика образования, как никогда раньше, испытывает необходимость научной поддержки, взаимодействия с инфраструктурой, производством и бизнесом социума на принципах кластерного взаимодействия. Сегодня образование выходит за рамки собственно образовательного пространства и имеет тенденции к установлению разнообразных связей социокультурного характера, что позволяет усиливать роль образовательных учреждений в достижении целей опережающего развития определенной территории.

Кластер (от англ. *cluster* – кисть, пучок, гроздь) представляет собой группу, сеть, цепочку заинтересованных в достижении цели различных основных и сопутствующих производств, учреждений, групп людей, объединенных одной идеей, обладающих творческими и креативными ресурсами. С позиций социально-инновационного подхода кластер можно определить как единое экономическое, научное и социальное пространство, сформированное на основе идеологии опережающего развития.

Кластеры, появившиеся прежде всего в промышленности, развиваются в настоящее время во всех сферах деятельности человека. Предметом нашего интереса являются кластеры в образовании и эффективность их деятельности. Правильный выбор кластеров развития образования приводит к росту его результативности. Отметим, что И. Абанкина и К. Зиньковский на материале исследования деятельности инновационных школ в России и за рубежом ввели понятие образовательного кластера развития. С их точки зрения, кластер развития может объединять всех, кто налаживает реальные связи на любом уровне:

- понимания общих проблем, постановки общих целей, поиска общих решений;
- развития, использования похожих стратегий и механизмов, создания технологий трансляции инноваций, чтобы, объединяясь на локальном уровне, конкурировать в глобальном контексте.

Такой образовательный кластер развития создается на базе Уральского научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования (УНОЦ УрО РАО) и представляет собой проектно-сетевое сообщество инновационных событий. В 2003 г. при центре был сформирован временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК),

включающий ученых, педагогов, исследующих проблемы теоретико-методологического характера в экологическом образовании, имевших определенные научно-практические достижения в данном вопросе и представивших к тому времени научно-педагогическое сообщество новой идеи, обозначенной как ноосферная парадигма развития образования.

ВНИК УНОЦ УрО РАО в 2004 г. заявил тему исследования в Комплексной целевой программе УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций»: «Теория и практика ноосферного образования в парадигме интеграции естественных, технических, гуманитарных наук и искусства XXI века». Для объединения креативных, творческих, материальных и финансовых ресурсов ВНИК был преобразован в кластерный инновационный научно-образовательный инкубатор «Корпоративный университет ноосферного образования». Университет объединил на общественных началах

- ученых, развивающих теорию ноосферной цивилизации;
- ученых-педагогов, интерпретирующих теорию ноосферы для целей образования;
- ученых-педагогов и методистов, разрабатывающих модели ноосферного образования;
- педагогов-практиков, реализующих в реальном образовательном пространстве модели ноосферного образования;
- студентов и учащихся школ, приобретающих в университете ноосферную компетентность.

Коллектив УНОЦ и Корпоративный университет выделили четыре ведущих направления исследований и практической апробации идей экологического и ноосферного образования, которые осуществляются в научно-внедренческих лабораториях и модулях. Этими подразделениями руководят С. А. Иванов, канд. пед. наук, доцент ИРПО (лаборатория моделирования ноосферного образования), Л. С. Приходько, канд. филос. наук, профессор РГППУ (креативная лаборатория экологического дизайна), Н. Н. Колясникова, канд. пед. наук, доцент УГТУ – УПИ и ИРПО (лаборатория экологизации, фундаментализации и интеграции содержания образования), Т. Н. Янковая, канд. пед. наук, учитель гимназии № 9 г. Екатеринбурга (лаборатория ноосферных технологий в образовании), Г. И. Кушникова, канд. пед. наук, доцент СурГПИУ (лаборатория проблем экологического образования в условиях Крайнего Севера). В 2010 г. появилось новое подразделение – консультативный двуязычный модуль по разработке инновационных учебных вузовских курсов в контексте сравнительной педагогики и Болонских соглашений по высшему профессиональному образованию. Его создает Т. В. Савельева – доктор философии в области образования (Ph.D.). В настоящее время готовится к открытию еще одна лаборатория по духовно-нравственному воспитанию детей средствами природы.

К 2010 г. в научном поиске участвуют более 20 образовательных учреждений, 9 ученых, 250 педагогов вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного и дошкольного образования Свердловской области

и ХМАО-ЮГРЫ. Более 5000 дошкольников, учащихся школ, студентов колледжей и вузов, аспирантов вовлечены в творческую, практическую созидательную деятельность, способствующую развитию ноосферного мышления и глобальной ответственности за сохранение жизни в любом ее проявлении. Интерес к исследуемой проблеме растет, о чем свидетельствует динамика инновационных площадок УНОЦ УрО РАО и его Корпоративного университета ноосферного образования: 2002 г. – 1; 2005 г. – 5; 2008 г. – 20; 2009 г. – 25. Инновационные площадки получают со стороны Корпоративного университета научное сопровождение моделирования и проектирования ноосферного образования, межведомственную, в том числе грантовую, поддержку инновационной деятельности.

УНОЦ УрО РАО и его Корпоративный университет ноосферного образования фактически сформировали вокруг себя кластер инновационного развития образования на основе разработки и реализации проектов экологического, ноосферного образования и здоровьесбережения подрастающего поколения. Сегодня этот кластер, получив первоначальное развитие на уровне муниципальной системы образования г. Екатеринбурга, вышел далеко за пределы Свердловской области. В практике деятельности Центра на сегодняшний день отработана схема организации проектной деятельности, включающая механизмы фандрайзинга и маркетинга, позволяющая Центру из года в год находить средства на реализацию все новых инновационных образовательных проектов (рис. 1).

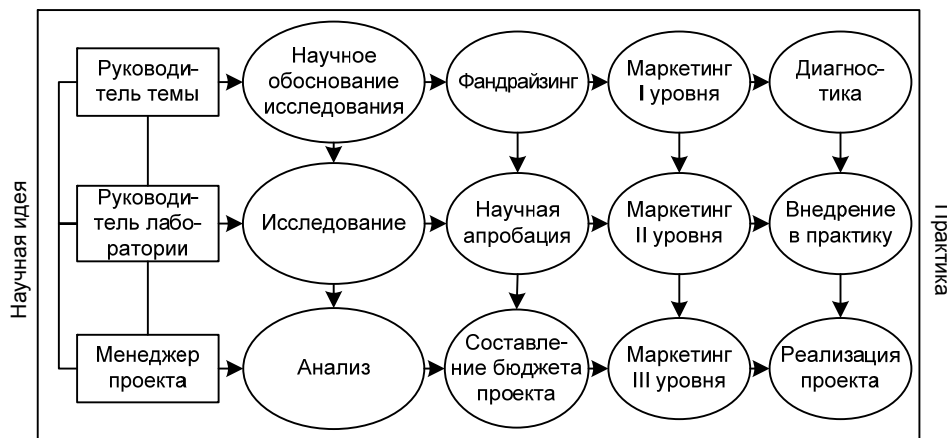


Рис. 1. Форма организации проектной деятельности Уральского научно-образовательного центра УрО РАО

Обратим особое внимание на использование фандрайзинга для инновационной деятельности. Фандрайзинг – это поиск финансовой поддержки на некоммерческие проекты. Отметим, что не существует «магической» формулы для успешного фандрайзинга и никакого гарантированного способа получить деньги в ответ на просьбу о них. Фандрайзинг

связан с поддержкой креативных инновационных научно-образовательных потребностей, в нашем случае Корпоративного университета ноосферного образования, и их удовлетворением. Коллективу пришлось постигать сущность эффективности фандрайзинга. Стратегический план сбора средств составлялся нами на 2–3 года и включал в себя следующие компоненты:

- главная цель – для чего собираются средства;
- ценности – как мы действуем;
- заинтересованные стороны – кому мы интересны;
- сила, слабости, возможности, опасности – в каком положении мы находимся;
- проблемы – с чем нам придется столкнуться;
- цели – к чему мы хотим прийти;
- выбор стратегии – как мы будем двигаться к желаемой цели.

Использование фандрайзинга и маркетинга в решении поставленных задач помогло опубликовать за 2005–2009 гг. 4 монографии, 15 научно-методических и учебно-методических пособий, 2 книги для дополнительного образования, снять видеофильм по методике обучения, подготовить 7 телевизионных передач, создать методическое пособие с мультимедийным приложением, выпустить 9 буклетов-альбомов творческих работ, 115 статей (в том числе 80 по основной проблеме исследования), принять участие в 11 выставках, включая международную.

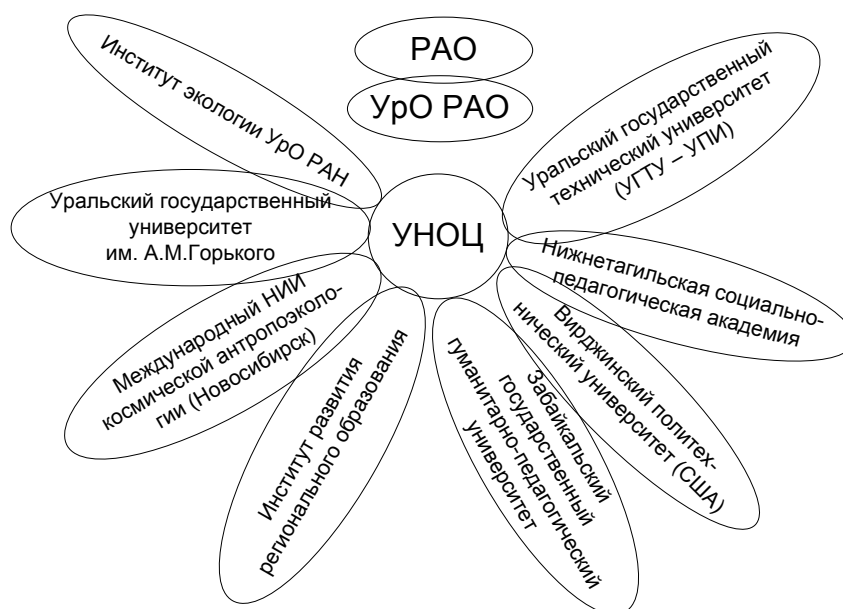


Рис. 2. Научная поддержка УНОЦ УрО РАО

Опыт фандрайзинга, а также сотрудничество с поддерживающими наши исследования научными учреждениями (рис. 2), способствовали участию в 14 научно-практических конференциях, проведению 5 конференций, в том числе одной международной – «Ноосферное образование как феномен социокультурного пространства» (134 участника). Благодаря социальному партнерству, разнообразному взаимодействию с неправительственными организациями (рис. 3) и их заинтересованности в изучении нашего опыта было проведено два обучающих семинара в школах, реализующих модели ноосферного образования (2005 г. – г. Лесной Свердловской области, 2008 г. – г. Екатеринбург), дано 16 мастер-классов по технологиям ноосферного образования.

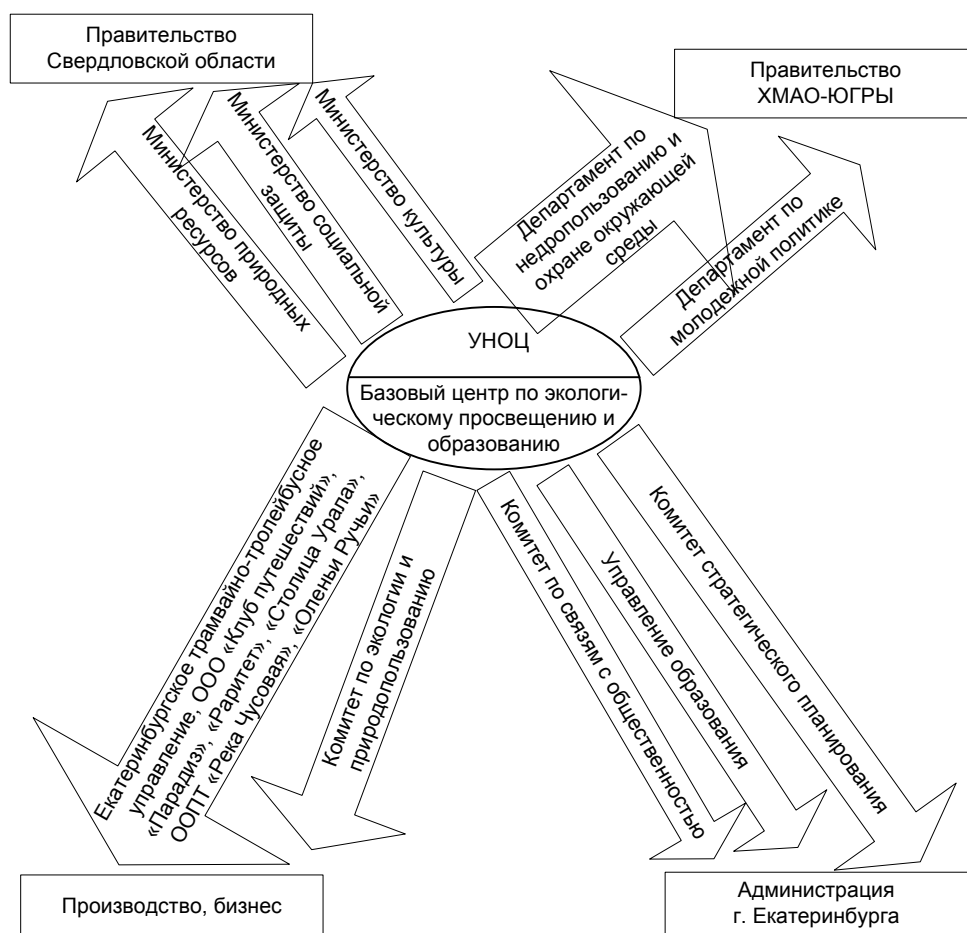


Рис. 3. Социальное партнерство: взаимодействие УНОЦ с органами государственной власти, местного самоуправления, производственными и бизнес-структурами

Доказательством наличия кластера в нашем случае также является широкий спектр взаимодействия УНОЦ УрО РАО и его Корпоративного университета с органами местного самоуправления, государственной властью, производством, бизнесом, неправительственными организациями (рис. 4).



Рис. 4. Социальное партнерство: взаимодействие УНОЦ с неправительственными организациями

Подведем некоторые итоги. Наша инновационная деятельность в качестве образовательного кластера, сумевшая объединить научную идею, интеллектуальные креативные ресурсы образовательного пространства Уральского региона, заинтересовать социальные институты, органы местного самоуправления, производство и бизнес, повысила результативность выбранного научно-внедренческого направления исследований в области экологического и ноосферного образования. Об этом свидетельствуют достижения участников Корпоративного университета и образовательных учреждений – инновационных площадок УНОЦ УрО РАО:

- звание Заслуженного учителя школы РФ (получено учителем пос. Сайгатино Сургутского района ХМАО-ЮГРЫ);
- создание школы ноосферного образования (г. Лесной, № 76), ставшей победительницей регионального этапа Всероссийского конкурса «Лучшая школа России – 2004»;

- 2-е место в городском конкурсе «Лучший учитель года г. Екатеринбурга – 2006», 1-е место – «Лучший учитель года г. Екатеринбурга – 2008»;
- звание «Лидер образования», полученное в конкурсе руководителей образовательных учреждений г. Екатеринбурга 2007 г. «Лидер образования»;
- звание лауреата Международного конкурса и получение премии гуманитарно-экологического фонда Ив Роше 2008 г. «Terre de Femmes – Земля Женщин»;
- благодарственное письмо от Общественной палаты РФ (2008 г.);
- грамота Уполномоченного по правам человека Свердловской области за развитие правового образования на территории Свердловской области;
- гранты победителям конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование» – 3 школы;
- гранты учителям-победителям конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование» – 8 педагогов;
- гранты победителям Общероссийского конкурса неправительственных организаций в области охраны окружающей среды и развития здорового образа жизни – 2;
- включение в реестр «Всероссийская книга Почета» школы № 3 г. Богдановича;
- звания лауреатов и дипломантов международной выставки «Чистая вода России – 2008», полученные четырьмя учреждениями ВНИКа;
- золотые медали победителей Всероссийского конкурса по здоровьесбережению детей.

Среди учащихся школ, являющихся инновационными площадками, – лауреаты, победители районных, городских, региональных, всероссийских, международных конкурсов и олимпиад.

Члены Корпоративного университета ноосферного образования приняли участие в конференциях УрО РАО (3), Российской академии естествознания (Амстердам, Тунис, Крит и др.), Уральского государственного университета им. А. М. Горького – «Идеи космизма в педагогике и современном образовании» (3), Общественной палаты РФ (1), «Лиги защиты культуры» (3), Центра гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили (2), Администрации г. Екатеринбурга (5), Правительства ХМАОЮГРА (3), Правительства Свердловской области (3), а также в Общероссийских педагогических чтениях (2), Толстовских чтениях МГУ (2) и др.

Вовлеченность разными гранями в научно-внедренческую деятельность с коллективом УНОЦ УРО РАО социальных, культурных и производственных структур позволяет идентифицировать Центр и Корпоративный университет ноосферного образования как реальную кластерную структуру и рассматривать ноосферное образование, ради которого возник этот кластер, как феномен социокультурного пространства. Последнее об-

стоятельство особенно значимо для нас, так как ноосферным образованием, и прежде всего его моральным потенциалом, интересуются общественные негосударственные организации, готовые внести свой вклад в формирование высоко нравственного человека XXI в.

Таким образом, образовательный кластер, развивающийся на основе идеи будущей ноосферной цивилизации, дополняется новыми цепочками, расширяющими социальную значимость проводимой научно-исследовательской и внедренческой деятельности. Кластерный подход, реализованный в деятельности Центра, становится реальным механизмом усиления и активизации деятельности на основе системного синергетического эффекта внутрикластерного и внешнего взаимодействия, концентрации интеллектуальных ресурсов. Такая научно-внедренческая деятельность приводит к повышению ее результативности, появлению эффекта педагогической эмерджентности и самоорганизации, инициированию новых инновационных проектов.

Литература

1. Абанкина И., Зиньковский К. Кластеры развития. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz>
2. Абанкина И., Зиньковский К. Кластеры развития // Отеч. зап. 2008. № 1.
3. Громько Ю. В. Что такое кластеры и как их создавать? Эпистемотехнологический подход. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1178.htm
4. Личутин А. В. Тезисы о культурных кластерах // Экология культуры. 2008. № 2.

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ

Понятийный аппарат педагогики: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2010. 384 с.

ISBN 978-5-89516-3

Шестой выпуск сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным актуализацией и все более широким распространением в педагогической науке и практике аксиологического подхода. Цель данного выпуска – обозначить и раскрыть различные грани аксиологической проблематики современно педагогики, разные точки зрения по вопросам адаптации аксиологических концептов в понятийном аппарате педагогики, их взаимосвязи и взаимообусловленности с другими педагогическими категориями.

ИНФОРМАЦИЯ

3-я -специализированная выставка «ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ»

Екатеринбург, Громова, 145

1–3 ноября 2010

Редакция рада сообщить нашим авторам и подписчикам, что по итогам 3 «Образование и развитие», проходившей в Екатеринбурге 1–3 ноября при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, журнал теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО» удостоен диплома Лауреата выставки за активную информационную поддержку развития инновационных процессов в образовательном пространстве Свердловской области.



АВТОРЫ НОМЕРА

Дзида Наталья Николаевна – аспирантка кафедры английского языка Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: ndzida@utmn.ru

Дорофеева Ольга Викторовна – аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва. E-mail: Jalo65@mail.ru

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой, Стерлитамак (Башкортостан). E-mail: tatdm@mail.ru

Емельянова Ирина Никитична – доктор педагогических наук, исполняющая обязанности заведующего кафедрой общей и социальной педагогики Тюменского Государственного университета, Тюмень. E-mail: matra2005@yandex.ru

Ефанов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-образовательного центра развития ремесленничества Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: poz.gem@mail.ru

Загвязинский Владимир Ильич – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Заслуженный деятель науки РФ, Тюмень. E-mail: rao@utmn.ru

Закирова Альфия Фагаловна – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: a.fagalovna@mail.ru

Захарченко Марина Владимировна – доктор философских наук, профессор кафедры истории педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург. E-mail: r_centra@mail.ru

Зырянова Наталья Искандарьевна – старший преподаватель кафедры экономики предпринимательства Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: evrika13@yandex.ru

Игумен Георгий (Шестун) – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой педагогики и психологии Самарской Православной Духовной семинарии, действительный член Российской академии естественных наук, наместник Заволжского монастыря

ря в честь Честного и Животворящего Креста Господня, Самара. E-mail: r_centra@mail.ru

Крылова Анастасия Владимировна – аспирант кафедры психологии Стерлитамакской государственной педагогической академии им. Зайнаб Бишевой, Стерлитамак (Башкортостан). E-mail: 3687444@inbox.ru

Сериков Владислав Владиславович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского государственного педагогического университета, Заслуженный деятель науки РФ, Волгоград. E-mail: vvs@vspsu.ru

Сикорская Галина Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования факультета повышения квалификации Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: sikora@ Rambler.ru

Симонова Ирина Александровна – ассистент кафедры акмеологии и психологии управления Уральского государственного педагогического университета, аспирант кафедры социальной философии Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: siminova@uspsu.ru

Тельманова Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Telmanova_rsvpsu@mail.ru

Трофимова Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: trofimova_oa@mail.ru

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vladimir.fedorov@rsvpsu.ru

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогической психологии, директор научно-образовательного центра инноваций в образовании Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: khamatnurov@gmail.com

CONTENTS

METHODS AND THEORY OF EDUCATION

Zagvyazinski V. I. The Basic Elements of Pedagogical Research: from Problem to Hypothesis.

3

Zakirova A. F. The Heuristic Nature of Scientific Pedagogical Hypothesizing

12

Serikov V. V. Idea, Concept and Hypothesis of Pedagogical Research

30

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Trofimova O. A. Logistic Approach in Educational Management

42

VOCATIONAL EDUCATION

Zyryanova N. I. The Content of Vocational Teachers Trade Training in the Spheres of Economics and Management

49

Telmanova E. D., Efanov A. V. Revival of the Social Layer of Tradesmen in Russia

60

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Dubovitskaya T. D., Krylova A. V. Psychological Fundamentals of Overcoming Deprivation by Students in the Process of Education

71

SPECIAL PEDAGOGICS

Dorofeeva O. V. Peculiarities of Interpersonal Communication of Pre-school Children Having General Alalia in the Process of Didactic Game Activities

79

CULTURE STUDIES

Simonova I. A. From the Cultural Diversity to the Intercultural Dialogue: Sociological Topology of Subcultural Communities

88

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Dzida N. N. Conceptual and Language Assymetry as a Source of Lacunas in Comprehension and Their Influence on Foreign Language Teaching

100

DISCUSSION

Rev. George (Shestun), Zakharchenko M. V. Civilization Approach Applied in Developing the Concept of Orthodox Culture as a School Subject

108

Emelyanov I. N. In Response to the Paper "The Idea of Modern University on the Post-Soviet Territory" by I.A. Medvedev

120

SCIENCE LIFE

Fedorov V. A., Khamatnurov F. T. Scientific and Educational School «The Scientific Fundamentals of Developing and Modeling Vocational and Pedagogical Training in Russia » of G.M.Romantsev, Academician of the Academy of Education of the Russian Federation

126

Sikorskaya G. P. Cluster Approach to the Noosphere Education as a Phenomenon of Socio-cultural Environment

ISSUE AUTHORS

151

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 на русском и английском языках, 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. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.uroao.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ	
		АБОНЕМЕНТ на газету	20462
		журнал	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	Количество комплектов
		на 200__ год по месяцам	
		1	2
		3	4
		5	6
		7	8
		9	10
		11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел. b/d
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
		на газету	20462
		журнал	
ПВ	мес-то	ли-тер	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	
Стои-мость	подписки	Кол-во комплек-тов	
	переадре-совки		
		на 200__ год по месяцам	
		1	2
		3	4
		5	6
		7	8
		9	10
		11	12
Куда			
		(почтовый индекс)	(адрес)
Кому			
		(фамилия, инициалы)	Тел.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

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 – стандартный (1,27).

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 допускаются стили, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, 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, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urogo.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urogo.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 10(78)**

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) 350-48-34; e-mail: *editor@urora.o.ru*

Подписано в печать 17.11.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная