

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 11(79) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2010

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Фоменко С. Л. Структура и содержание образовательной программы школы в условиях реализации компетентностной модели образования	3
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	12
Чупина В. А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров.....	12
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	23
Давыдова Н. Н. Управление процессами самоорганизации общеобразовательного учреждения.....	23
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	33
Дудина М. Н., Гречухина Т. И. Воспитательная функция университета: традиции и реалии	33
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	49
Пятых И. К., Лупандин В. И. Исследование взаимосвязи между леворукостью и некоторыми психологическими особенностями у взрослых испытуемых	49
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	62
Горинский А. С. Становление ценностных оснований современных эвристических технологий обучения	62
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	73
Никитина Е. Ю., Тихонова А. Л. Проблематизация содержания иноязычного учебного материала (на примере проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования).....	73
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	81
Сачкова Н. А. Теория игр как объясняющая схема социальных процессов: на материале педагогики	81
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	88
Тимошина И. В. К вопросу о корреляции понятий «педагогический идеал» и «риторический идеал»: историко-педагогический аспект.....	88
ТОЧКА ЗРЕНИЯ	98
Котляров И. Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук.....	98
ДИСКУССИИ	107
Миронов В. И. Православная гимназия как модель реализации воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики	107

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	118
Зеер Э. Ф. Проблемное поле научной школы «Психология профессионального развития»	118
АВТОРЫ НОМЕРА	133
СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2010 ГОД.....	135

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. Коротаяева, 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.uorao.ru

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1

С. Л. Фоменко

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования образовательной программы нового типа в условиях реализации компетентностной модели образования. Суть последней заключается в выделении метапредметных образовательных областей, обеспечивающих овладение учащимися видами социокультурного опыта (социального, компетентностного, личностного), не редуцируемого к предметно-когнитивному содержанию дисциплин учебного плана.

Ключевые слова: образовательная программа, метапредметный подход, компетентностная модель образования, новые образовательные стандарты.

Abstract. The paper considers the problems of designing the curriculum of a new type when realising the competence model of education. The latter involves integrated education providing pupils with socio-cultural experience (social, competence, personal) rather than detailed content of disciplines of the curriculum.

Index terms: educational programme, metadisciplinary (integrated) approach, the competence model of education, new educational standards.

Образовательная деятельность учреждения регламентируется комплексом нормативных документов, главным из которых является образовательная программа общеобразовательной школы. В переводе с греческого слово «программа» означает «распоряжение, объявление». Закон РФ «Об образовании» не дает прямого определения образовательной программы, но устанавливает место и значение ее в системе образования. Образовательная программа определяет уровень документа об образовании, или уровень образованности личности. Компетенция и ответственность образовательного учреждения, управление и регламентация его деятельности устанавливаются в зависимости от показателей образовательной программы.

Образовательная программа включает в себя учебный план и рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся (п. 6 в ред. Федерального закона от

01.12.2007 г. № 309-ФЗ). Образовательную программу целесообразно определить как образовательно-правовой и управленческий документ, который

- разрабатывается на основе государственного образовательного стандарта и в соответствии с ним;
- содержит перечень требований, соблюдение которых необходимо для получения образования определенного уровня и соответствующего документа об образовании;
- принимается и реализуется образовательным учреждением самостоятельно.

Основная образовательная программа должна обеспечивать достижение обучающимися (воспитанниками) результатов освоения основных образовательных программ, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами или устанавливаемыми согласно п. 2 ст. 7 настоящего Закона образовательными стандартами (ст. 14, п. 5 в ред. Федерального закона от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ).

В условиях реализации компетентностной модели образования основой построения современных образовательных программ является *метапредметный подход*, предусматривающий интеграцию школьного образования, дополнительного образования, самообразования и образования в опыте социальной деятельности ученика. Благодаря этому в урочной и внеурочной деятельности реализуются цели формирования метапредметных результатов, социализации; созданная среда мотивирует продуктивное, инициативное действие и взаимодействие ученика, педагога, родителя на основе организации разновозрастных и детско-взрослых общностей. Стимулируется построение и предъявление учащимися собственной позиции в урочной и внеурочной деятельности, в процедурах системы оценивания. Реализация метапредметного подхода к построению образовательной программы заключается в переходе от оценки исключительно предметной обученности – к оценке образовательных результатов в целом, включая надпредметные компетентности и социализацию, – в соответствии с новым поколением стандартов и с учетом возрастной ступени обучения.

Образовательная программа, ориентированная не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования, включает:

- 1) описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в определенной области;
- 2) определение необходимого и достаточного набора учебных задач – ситуаций, последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
- 3) использование в образовательном процессе технологий проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, в том числе последовательное предъявление ученикам задач-ситуаций различных типов и уровней;

4) применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учеников по преодолению затруднительных ситуаций;

5) использование технологий сопровождения, консультирования и тьюторской поддержки учащихся в процессе прохождения программы.

Примерная структура образовательной программы содержит следующие разделы.

I. *Пояснительная записка «Общие положения».* В этом разделе обосновывается и формулируется назначение конкретного образовательного учреждения с учетом его статуса, особенностей внешней для него среды, его возможностей, исторически сформированного места учреждения в образовательном пространстве города, района, микрорайона.

Кроме того, целесообразно обозначить направленность образовательных программ, так как переход на стандарты третьего поколения в части образовательных результатов учащихся требует обновления учебно-методических комплексов и методов обучения для реализации деятельностно-компетентностного подхода. В условиях внедрения компетентностной модели образования содержанием образования должны стать, в том числе, следующие ключевые социальные результаты образования:

- российская гражданская идентичность и стремление к консолидации общества, основанные на взаимопонимании и взаимном доверии представителей различных профессиональных групп, взаимодействии культур при сохранении этнической идентификации;

- современные компетентности, отвечающие общемировым и российским требованиям к человеческому капиталу для решения новых задач. Эти ценности составляют основу предметных программ и программ воспитания и социализации, разрабатываемых в рамках стандарта третьего поколения.

II. *Основное содержание общеобразовательной программы.* В данном разделе необходимо сформулировать только те цели и определить только те задачи, которые решаются именно через образовательный процесс, с учетом компетентностного подхода и специфики образовательного учреждения (ОУ).

Цели и задачи образовательного процесса на каждом уровне реализации образовательных программ должны быть обусловлены «моделью» выпускника, назначением и местом школы в образовательном пространстве города, района, микрорайона. Они должны быть сформулированы конкретно, быть измеримыми, достижимыми, определенными временем, непротиворечивыми по отношению одна к другой. В процедуре оценки уровня достижения целей и задач должны принимать участие все субъекты образовательного процесса.

III. *Учебный план и его обоснование.* В данном разделе должно быть обосновано содержание учебного плана школы как механизма реализа-

ции содержания образования и одного из основных средств формирования «модели» выпускника каждой ступени обучения.

Согласно действующему законодательству, организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом, на основе которого разрабатывается рабочий план и разбирается содержание образовательной программы на учебные курсы, по дисциплинам и по годам обучения. Приведем структуру учебного плана для учреждений общего (среднего) образования:

1. Инвариантная часть отражает реальный переход на профильную модель обучения в старшей школе, предполагающую уменьшение числа учебных предметов, рост доли самостоятельных учебных работ, освоение способов профессиональной деятельности, присущих каждому конкретному профилю, и включает индивидуальные учебные планы на основе зачетно-модульной технологии обучения на старшей ступени.

2. Вариативная часть учитывает особенности, образовательные потребности и интересы учащихся. Время, отводимое на вариативную часть внутри предельно допустимой аудиторной учебной нагрузки, может быть использовано для увеличения часов на изучение отдельных предметов инвариантной части, на организацию курсов, в которых заинтересованы ученик, родители, учитель, образовательное учреждение, субъект РФ.

Уменьшение количества часов или рост доли проектов, социальных практик в структуре и в образовательных программах – основные отличия образовательной программы ОУ в условиях реализации компетентностной модели образования. Содержание основного общего образования реализуется преимущественно за счет введения интегрированных курсов, обеспечивающих целостное восприятие мира. Использование метапредметного подхода предполагает необходимость введения разных видов учебных планов, каждый из которых имеет своего адресата и функциональное назначение. К ним относятся:

- учебные (перспективные) планы на весь период обучения по образовательной программе;
- рабочие учебные планы, необходимые для организации образовательного процесса в течение года;
- индивидуальные учебные планы, которые определяют освоение образовательной программы в течение учебного года (триместра, четверти).

IV. *Особенности организации образовательного процесса и применения в нем педагогических технологий.* Говоря о школе, в которой обеспечивается новое содержание образования на деятельностной основе, можно выделить следующие особенности организации образовательного процесса:

- реальный переход на профильную модель обучения в старшей школе, предполагающую уменьшение числа учебных предметов, рост доли самостоятельных учебных работ, освоение способов профессиональной деятельности, присущих каждому конкретному профилю;

- направленность на перестройку учебного процесса в рамках деятельностно-компетентностного подхода: активизацию творческого самостоятельного мышления учащихся, умений групповой работы;
 - построение уроков на основе деятельностного подхода;
 - интеграция предметов на основе междисциплинарных проектов;
 - преобладание активных форм и методов обучения – групповых, индивидуальных, проектных, лабораторных, исследовательских, что сможет трансформировать неэффективную форму фронтального «преподавания» и бессмысленной зубрежки;
- наличие и использование в школе исследовательской базы (летние и зимние лагеря, выездные лаборатории, в том числе совместные с предприятиями);
- индивидуальные учебные планы, зачетно-модульная технология обучения на старшей ступени;
 - выделение в учебном плане школы специального времени (2 учебные недели) для проведения организационно-деятельностных игр с учащимися по различным социальным, научным и иным актуальным проблемам;
 - обучение учащихся проектированию;
 - создание проектных команд;
 - ежегодное выполнение обязательных персональных проектов (как итоговой работы учащихся), совместных социальных проектов с педагогами;
 - участие в международных проектах;
 - разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, их сопровождения в течение всего периода становления личности;
 - создание условий для здоровьесбережения – комфортной, дружелюбной образовательной среды, направленной на достижение личностных, социальных, познавательных, коммуникативных и других запланированных результатов образования. Интеграция в образовательный процесс и работу каждого педагога здоровьесберегающих технологий, предусматривающих общеклассное взаимодействие и микрогрупповую работу, индивидуальный подход к каждому ученику, смену образовательных технологий и техник уроков, оптимизацию учебной нагрузки и двигательного режима и др. Наличие системы социально-психологической поддержки учащихся.

V. Основные образовательные результаты. Данный раздел предусматривает описание на основе качественных характеристик результата реализации образовательной программы в виде «модели» или «образа» выпускника конкретного учебного заведения. Речь идет не об идеальном портрете, модели совершенного ученика, а о «маршруте жизненного путешествия» в направлении приобретения востребованных современным обществом способностей и качеств. Он требует постоянного соотнесения и оценки каждым участником образовательного процесса степени соответствия собственной

деятельности, используемых технологий, содержания, достигаемых результатов, уклада, философии школы уровням достижения образа.

В основу построения «модели» выпускника должен быть положен компетентностный подход. Он предполагает формирование целостного образа выпускника школы, о котором нужно помнить всем педагогам-предметникам: не «разбирать» его на предметные области, а лишь расставлять акценты в его формировании.

VI. *Программно-методическое обеспечение образовательной программы.* В этом разделе перечисляется программно-методический материал, обеспечивающий реализацию содержания образования и достижение прогнозируемого результата работы, а также обосновывается его выбор. В учебно-методический комплекс необходимо включить методические рекомендации (материалы) для преподавателя; методические рекомендации и указания для учащихся относительно выполнения различных видов учебной и самостоятельной работы; материалы для итоговой и промежуточной аттестации.

VII. *Показатели (измерители) реализации образовательной программы.* В этом разделе должен быть дан ответ на вопрос: как администрация, педагогический коллектив школы и родители учеников будут определять достижения или недостатки заявленных целей и задач образовательного процесса. Обновленное содержание образования потребует нового подхода к оцениванию не только образовательных результатов учащихся, но и деятельности учителя, а также уровня внутришкольной системы управления качеством образования. Это выражается в следующем:

- переход от оценки как инструмента контроля – к оценке как инструменту управления качеством образования;
- переход от констатирующей оценки – к формирующей, программирующей саморазвитие ученика, педагога, школы;
- переход от оценки исключительно предметной обученности – к оценке образовательных результатов в целом, включая надпредметные компетентности и социализацию – в соответствии с новым поколением стандартов и с учетом возрастной ступени обучения.

Модель оценки должна включать:

1. Набор контрольно-измерительных материалов и методик по оценке образовательных результатов учащихся в логике стандартов третьего поколения (оценка предметных ЗУН; оценка надпредметных компетенций; методика исследования социализации (ценности, интересы личности)).

2. Способы оценивания:

- внутреннее (портфели работ по всем предметам, сочинения, аудиозаписи, самооценка учащихся на критериальной основе – дневники достижений);
- внешнее (оценка независимыми внешними экспертами).

3. Создание добровольных систем оценки качества: образовательные учреждения могут войти в разные, адекватные их образовательным программам системы оценки качества, чтобы соизмерять себя с близкими им по типу образовательными учреждениями. Например, математическая школа будет оценивать свои результаты по одним технологиям, а школа с углубленным изучением художественно-эстетического цикла – по другим.

Реализация компетентностной модели образования предполагает внесение серьезных изменений в содержание и технологии образовательного процесса школы, что находит свое отражение в ее образовательной программе. Программа включает *теоретическую модель формирования содержания образования* на основе модульно-компетентностного подхода и представлена тремя взаимосвязанными блоками.

I. *Содержательный блок* включает определение основных общекультурных компетенций учащихся и критериев их сформированности; систему конструирования учебных планов, модулей формирования компетентностей. Отбор и структурирование учебного материала производится на основе анализа набора необходимых выпускникам ключевых компетенций, каждая из которых конкретизируется посредством определенных действий и операций. Затем происходит уточнение и корректировка учебных и рабочих планов, программ, основанных на модульной технологии. Выработка профессионально важных качеств, необходимых выпускникам для успешной социализации, осуществляется в образовательном учреждении в ходе воспитательного процесса. Процесс формирования базовых видов компетентностей выпускников школ предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов. К последним могут быть отнесены личностно-ориентированный; деятельностно-ориентированный; технологический; модульно-компетентностный подходы. Они позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования, предъявляемые выпускникам школ в соответствии с реализацией компетентностной модели образования.

II. *Деятельностно-процессуальный блок* ориентирован на осуществление коллективной педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат достижение намеченной цели. Образовательный процесс включает в себя различные формы взаимодействия педагогов и учащихся: совместное проектирование (создание социально-образовательных проектов, разработка индивидуальных образовательных программ, планов и образовательных маршрутов для их реализации), активное использование педагогами имитационно-моделирующих, проектных, рефлексивных технологий обучения. Необходимо разработать деятельностьную составляющую образовательного процесса (количество часов практических и самостоятельных занятий значительно возрастает), а так-

же методы и формы контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности выпускников школ. В ходе выполнения практических работ, создания системы развивающих ситуаций в образовательном процессе создается портфолио ученика, который служит основой его профессионального выбора. На практических занятиях отрабатывается стандартный набор лично развивающих ситуаций по дисциплинам учебного плана, что способствует формированию различных видов социокультурного опыта обучающихся.

III. *Диагностико-мониторинговый блок* включает проведение мониторинга динамики формирования базовых видов компетентности выпускников на основе использования педагогами различных оценочных шкал и оценочных материалов (портфолио, дневник достижений). Для этого определены критерии (деятельностно-практический, мотивационно-ценностный, когнитивный) по всем видам компетенций, показатели владения обобщенной структурой профессиональной деятельности и установлены уровни (начальный, элементарный, продвинутый, высокий) сформированности компетенций выпускников школы.

Для решения образовательных задач в соответствии с компетентностной моделью образования в образовательном учреждении должен быть создан комплекс названных ниже условий.

Дидактические условия.

1. Содержание обучения должно быть представлено в виде реальных затруднений, проблем, взаимосвязанных проблемных ситуаций, которые учащемуся предстоит решить. Роль учителя является консультационной, при этом приобретенное знание должно быть использовано обучающимися для добывания нового знания, для решения проблемных задач.

2. Ведущими методами обучения должны быть проблемно-поисковые, исследовательские, творческие, а основой учебного занятия – самостоятельная индивидуальная деятельность учащихся.

3. Педагогическому коллективу предстоит переосмыслить структуру образовательных целей, способов построения содержания и технологий обучения.

Смысловые (аксиологические) условия.

1. Формирование ценностного отношения выпускников школ к выбору профессии как сфере самореализации.

2. Отказ педагогического коллектива от стереотипов: от желания организовать образовательный процесс по устоявшимся сценариям, шаблонам, алгоритмам; от преобладающей роли в обучении детей, желания использовать в образовательном процессе «проверенные» подходы, методы и технологии; от акцента на усвоение материала, а не на овладении деятельностью.

3. Высокий уровень мастерства педагогов, позволяющий оценивать результативность решаемых образовательных задач через призму собственного опыта учителя.

4. Ориентация педагогов-предметников на *целостный* образ выпускника области, в формировании которого каждый из них лишь расставляет акценты.

5. Укрепление в образовательном процессе субъектной позиции учащихся путем расширения спектра самостоятельной деятельности.

6. Понимание теоретических знаний как ориентира решений практических задач и инструмента самоанализа.

Таким образом, в условиях реализации компетентностного подхода в образовании требуется разработка образовательной программы на основе использования метапредметного подхода для решения задач, стоящих перед системой современного образования.

Литература

1. Андреева И. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Нар. образование: рос. обществ.-пед. журн. 2006. № 2. С. 216–222.

2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Перемены: пед. журн. 2004. № 2. С. 130–139.

3. Гаврилюк В. В., Сорокин Г. Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образование и общество: науч. информ.-аналит. журн. 2006. № 3. С. 46–52.

4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. 2006. № 8. С. 20–26.

5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 5–12.

6. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: от теории к системе работы учителя // Изв. Рос. акад. образования. 1999. № 3. С. 33–40.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 374

В. А. Чупина

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕТОД И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ¹

Аннотация. Проблема развития управленческой деятельности может быть разрешена при условии формирования у представителей сферы управления такого типа профессионального мышления, который позволяет самостоятельно решать вопросы своего профессионального развития и достигать более высоких результатов в деятельности. В статье обосновывается рефлексивный метод как метод мышления и деятельности, как дидактический метод, дающий возможность получать акмеологически значимые результаты в профессии.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный метод, дидактический метод, управленческая деятельность.

Abstract. The problem of management can be decided by acquiring professional thinking, the latter will enable managers to solve problems of their training independently and show better results in their activities. The paper considers the reflexive method as a method of thinking and activities, a didactic method enabling to achieve high acmeological results in profession.

Index terms: reflexion, reflexive method, didactic method, managerial activities.

В основе проблемы развития управленческой деятельности и ее субъектов лежит противоречие между потребностью общества и государства в профессионалах, способных самостоятельно решать задачи своего профессионального развития с помощью механизмов рефлексии, и отсутствием у них достаточно развитых рефлексивных способностей. Особенно остро это противоречие проявляется в сфере государственного и муниципального управления нашей страны, где прямо говорится о кадровом коллапсе. Эта проблема помимо политической и экономической обусловленности связана с системой образования, в которой потребность в профессионалах в области управленческой деятельности, способных работать в условиях постоянной модернизации, не подкрепляется соответствующей образовательной практикой. Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная теоретико-методологическая и прикладная

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (научно-исследовательский проект № 10-06-83618 а/У).

разработанность проблемы развития рефлексивных способностей в области профессионального образования, включая последипломное.

Таким образом, чрезвычайно актуально закрепление такой системы образования, в которой проектирование образовательной деятельности обучающихся специалистов и их дальнейшего профессионального развития происходило бы на основе рефлексии. Для решения этой проблемы необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и деятельности.

Исследование и понимание рефлексии как метода возникло практически одновременно с фиксацией рефлексии как гносеологического феномена, связанного с деятельностью мышления и познания. Большинство исследователей связывает этот период с деятельностью немецких классических философов, однако история сохранила высказывания Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля, в которых указывается на рефлексивный механизм познания мира. В одном из вольных переводов Аристотеля находим следующее: «Теоретическое рассмотрение стремится упорядочить хаос слитных впечатлений от объекта, обнаружить в нем определенную структуру. Теория стремится разложить объект на составные части, обнаружить связи между ними и построить теоретическую модель, отражающую существенные черты объекта» (цит. по: [3, с. 110]).

Рефлексия как философский метод познания действительности прошла долгий путь в истории мысли, прежде чем стала осознаваться как методологическая категория, связанная с мыслительной деятельностью субъекта. Указания на это свойство рефлексии находим у И. Канта: «Рефлексия – это сравнение познания с той познавательной способностью, из которой оно возникает; это сознание отношений, представлений с нашими способностями; рефлексия предполагает рассмотрение того, как различные представления могут охватываться в одном сознании и как возникают представления, общие нескольким объектам» [4, с. 187]. В данном случае И. Кант вплотную подходит к формулированию метода, обнаруживающегося в обобщении, или типизации похожих реальностей, в закономерностях проявления различных, но похожих объектов, объединенных одним законом, способом, направлением рассмотрения. Таким способом и является рефлексия.

В современной науке наряду с понятием рефлексии как деятельности по самопознанию и осмыслению чего-либо при помощи изучения и сравнения, раскрывающей специфику духовного мира человека, выделился такой аспект, как рефлексивная методология – форма системной теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на создание и осмысление общественного продукта, его действий и их законов [13–15]. Из множества перспективных направлений по изучению рефлексии как феномена гносеологии, культуры, логики, методологии, праксиологии, эвристики, управления, образования, коммуникации наибольший интерес для нас представляет методологическое направление, поскольку именно оно способно создать инструментарий для управленческой деятельности.

Вслед за родоначальником отечественной методологии Г. П. Щедровицким исследование рефлексии осуществлялось в самых разных аспектах: рефлексии науки и ее содержания, научного познания, исследовательских методов, интеграционных и междисциплинарных процессов, рефлексивного анализа проектирования и моделирования объектов и др. Сейчас рефлексия используется и как метод, и как объяснительный принцип для ряда общественных и гуманитарных наук [1, 2, 5–8]. Результаты анализа методологической литературы, посвященной рефлексии, позволяют говорить о рефлексивной методологии как пересмотре установленных образцов и стереотипов известного опыта и организации творческого процесса, приводящего к порождению инноваций не только в профессиональной жизни, но и жизнедеятельности в целом.

Рефлексивная методология позволила выделить различные виды рефлексии. В настоящее время рефлексия активно используется как метод решения проблем организации и проведения междисциплинарных исследований, перспективной разработки средств комплексного изучения системных объектов проектирования, коллективной мыследеятельности, процессов переосмысления опыта, выявления механизмов социальной и культурной интеграции и т. д. Границы применения категории рефлексии расширились до общенаучного использования, она выступает в качестве объяснительного принципа и для естественных, и для гуманитарных наук.

Другой существенной особенностью рефлексии как научного феномена является обретение ею роли методологического средства в конкретных, в частности социально-гуманитарных, науках. В этой связи актуальным является рассмотрение возможностей рефлексивного метода в теории обучения.

Понимание метода как категории традиционно связывалось со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод – из принципа. Р. Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблуждений и ненужных умственных затрат. Г. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания, а понятие в нем является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания. Ф. Бэкон сравнивал метод с факелом, освещающим путь к поиску истины, и считал, что путь надо начинать от эмпирики, от наблюдения, эксперимента – к познанию причин и выведению законов. Исторически развитие теории методов (методологии) происходило в рамках философии: от диалектического метода Сократа и Платона, индукции Ф. Бэкона, рационалистического метода Р. Декарта, феноменологического метода Э. Гуссерля – к методологии как самостоятельной науке о методе [3, с. 131].

Основная функция метода состоит в том, чтобы упорядочить и отрегулировать процесс познания. Другой важной функцией является практическое преобразование какого-либо объекта. Поэтому в практике метод закономерно связывают с совокупностью правил, приемов, способов, определенных норм, с помощью которых осуществляется деятельность. Метод содержит систему предписаний, дающих возможность не сбиться с пути, сохранить правильное направление при поиске истины, избежать ошибок. Чистота решения, доказательства, аргументации достигается при четком следовании методу. Не случайно Р. Декарт называл методом «точные и простые правила», позволяющие отличить истинное от заблуждения. Он предупреждал, что без владения методом нечего пускаться на поиски решения задачи.

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Назначение метода он видел в том, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод [13, с. 226]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, – Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В практике методы часто путают с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов утверждает: «Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс» [3, с. 133]. Ученый связывает генезис метода с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. С течением времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Так, при повторении деятельности возникает многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщенного образа этой деятельности. Когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того чтобы описать метод, необходимо выделить этапы его формирования.

1. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.
2. Обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.
3. Типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий обозначил как «методическое предписание» [12, с. 468]. В педагогической практике его принято называть методикой. «Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов [3, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует заметить, что в стратегической деятельности, где существует многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, в которой важна конкретика и детализация, требуется опора на методику.

Любой научный метод разрабатывается на основе соответствующей теории, а эффективность метода определяется ее глубиной, содержательностью и фундаментальностью. Метод как бы сжимает теорию, и чем сильнее ее ядро, тем прочнее связи и закономерности элементов метода как системы. Этот закон прочности метода действует сейчас не только в отношении точных наук с их логически выверенной системой знаний, но и в отношении гуманитарных, в частности педагогики.

В современных классификациях выделяются такие дидактические методы, как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). В классификации Ю. К. Бабанского выделено три группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования, мотивации.

Существенной проблемой, влияющей на развитие дидактических методов и их соответствие методам познания, является недостаточная проработанность рефлексии как типа познания, обуславливающего исследовательскую деятельность и использование ее в педагогической деятельности. В существующих в литературе классификациях дидактических методов не встречается упоминания рефлексивного метода. Однако в литературе и практике педагогической деятельности прочно закрепились понятия рефлексивной методики, интерактивной формы обучения, диалоговых методик, каждая из которых, по сути, является способом реализации рефлексивного метода.

Для обоснования дидактического метода необходимо определение его существенных признаков. В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение

содержания образования». Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем исследовании выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический.

Понятие рефлексии широко изучено в философии, психологии, методологии и имеет множество определений. В «Энциклопедическом словаре» рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [16, с. 579]. Исчерпывающее философское определение может быть расширено за счет методологического, важного и существенного для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование.

С помощью процедуры рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь идет не только и не столько о наращивании знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). Подтверждением этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании: он первым в философии попытался осмыслить рефлексии не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Г. Гегеля. Так, Дж. Дьюи трактовал рефлексии как «оценку оснований собственных убеждений». В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Подобные подходы в понимании рефлексии прослеживаются и в отечественных исследованиях, где рефлексия относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности.

Таким образом, в перечисленных выше работах доказывается, что при построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Способ усвоения знаний и развития личности как один из трех признаков дидактического метода в процедуре рефлексии состоит в том, что он предусматривает мыслительную деятельность субъекта обучения, он всегда уникален и предполагает активное участие субъекта. У мыслительного про-

цесса нет жестких процессуальных рамок, кроме четкого следования по пути анализа, критики и нормирования, что предписывается рефлексивным методом. Рефлексия субъекта в нашем случае нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому исследовательский процесс рассматривается в качестве основного способа усвоения.

Проиллюстрируем способ мыследеятельности в рамках рефлексивного метода на примере диалога, предполагающего авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалога может служить концепция М. М. Бахтина, в которую, по заключению М. К. Мамардашвили, органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка.

М. К. Мамардашвили отмечал, что бахтинская концепция авторского слова оказалась метафорой, теоретическим выражением ряда проблем, выполненной по правилам «философской грамматики». Во-первых, это проблема индивидуальности автора, возможности не потерять свое «Я» в рамках неорганизованного разноречия. Во-вторых, это проблема индивидуального начала в эпоху существования языков, не имеющих автора. В-третьих, это проблема искренности автора и его ответственности за собственное слово. Выводы М. К. Мамардашвили соотносятся с нашими выводами о том, что все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, обнаруживающаяся в выборе и совершении ответственного поступка, – проявляются в диалоге.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше, – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода – дискуссионный. Следовательно, другим не менее важным способом, чем диалог, во взаимодействии субъектов обучения при реализации рефлексивного метода будет являться дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации (рис. 1).

Такой способ взаимодействия при рефлексивном методе обучения называется дискуссионным. Очевидно, что он построен по схеме рефлексии и дает возможность развития субъекта обучения во всех аспектах: содержания знания, деятельности и мыследеятельности, личности и т. д. Педагог при этом выступает организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

В современной дидактике широко описаны исследовательские и эвристические методы. По нашему мнению, каждый из них опирается

на отдельные элементы рефлексии: так, в исследовательском методе, например, представлен анализ, в эвристическом – нормирование мыслительной деятельности, выходящей за рамки прежней культурной нормы; в то время как рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование. Причем особенность рефлексивного метода состоит в специфической коммуникативной составляющей, которая обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся еще в 1980-е гг. в рамках инновационных моделей: диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

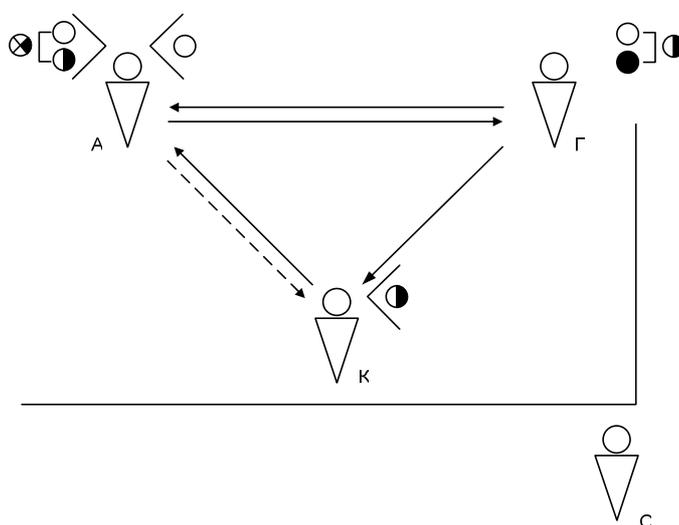


Рис. 1. Схема сложной коммуникации:

А – автор высказывания; Г – понимающий высказывание; К – критик высказывания; С – организатор коммуникации

Таким образом, рефлексивный метод, обладающий основными признаками дидактического метода и подтвержденный анализом использования рефлексивных методик в практической педагогической деятельности, может рассматриваться как дидактический (рис. 2). Он содержит все необходимые и достаточные параметры для включения в современную классификацию дидактических методов.

Управленческая деятельность на современном этапе общественно-экономического развития требует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающую роль оказывают способность к эффективной коммуникации, инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно организованной рефлексивной деятельности. Последней придается особое значение,

так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает руководителю возможность работать эффективно. Для развития управленческого мышления также важно изучение творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии. Обеспечение этого процесса в системе последилового образования управленческих кадров предполагает опору на рефлексивный метод. Потребность в его применении связана с основными функциями управленческой деятельности, которые традиционно сводятся к обеспечению, коррекции и контролю.

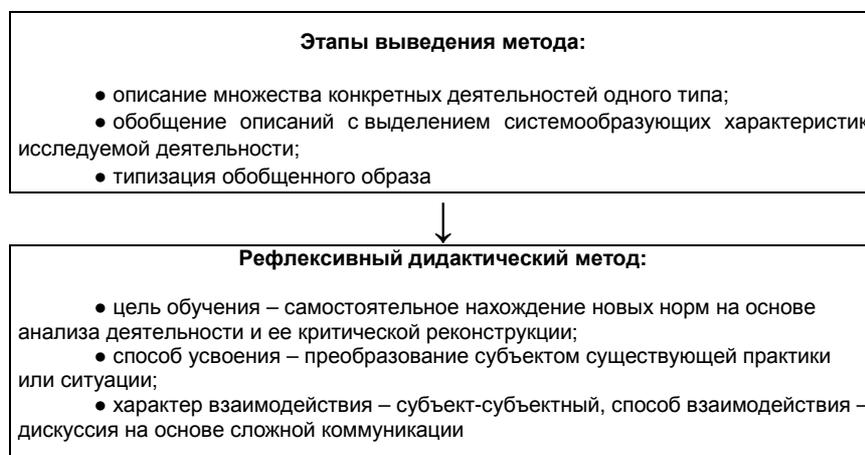


Рис. 2. Алгоритм обоснования дидактического рефлексивного метода

Обеспечение деятельности исполнителей необходимыми условиями, средствами, материалами и иными ресурсами для выполнения работы – первичная функция управленца, за которой следует деятельность исполнителя. И выполнение этой функции побуждает управленца к рефлексии. Имеющаяся норма, или представление о результате в его изначальном представлении требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности, – в результате происходит рефлексивный процесс анализа деятельности, сравнения полученных результатов и нормы, что соотносится с функцией контроля в управленческой деятельности. Далее неизбежно возникает необходимость критического осмысления полученных результатов, что порождает функцию коррекции исполнительской деятельности. Таким образом, уже первичные управленческие функции рефлексивны по своей природе, поскольку их воспроизводство обеспечивается благодаря механизму рефлексии, а именно:

- анализу (контролю);
- критике (коррекции);
- нормированию (обеспечению).

Рефлексивность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода. Заметим, что управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, функционирование. При этом важно отметить, что преодоление профессиональных затруднений в самостоятельном рефлексивном процессе определяет качество управленческой деятельности и ее развитие. Управленческая рефлексия, обеспечивающая развитие деятельности, на этапе анализа актуализирует исследовательскую деятельность (а это требует теоретического мышления и владения навыками исследования), на этапе критики – проблематизирующую деятельность, требующую навыка постановки проблем, способности взять затруднение на себя и обратить критику на собственные действия, и, наконец, на этапе нормирования – способности к выработке стратегических решений, способностей к волевому и ответственному принятию решений.

В управленческой деятельности профессиональная рефлексия проявляется в ситуациях управления не только процессами, но и отношениями, что требует сформированности такого вида рефлексии, как личностная. Управление осуществляется через взаимодействия людей, имеющих свои индивидуально-личностные особенности, которые они привносят в деятельность, поэтому руководителю необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. В этих случаях мобилизуется личностный потенциал управленца, а именно: решительность, сильная воля, уверенность в себе, активность и целеустремленность, эмоционально-волевая устойчивость, экстравертированность, способность быть равным и поддерживать стабильные отношения со всеми, способность добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т. д. Это означает, что психическая деятельность управленца в стадиях анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия требует рефлексивного осознания.

Таким образом, рефлексию можно определить как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Это особенно значимо для сферы управленческой деятельности, построенной по типу «человек – человек», имеющей исследовательский, нерегламентированный характер и требующей повышенной рефлексии в познании человеком самого себя и обостренного чувства ответственности за другого человека.

Литература

1. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н. и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. 74 с.
2. Алексеев Н. Г., Ладенко И. С. Направления изучения рефлексии // Проблемы рефлексии: сб. Новосибирск, 1987. С. 14–19.
3. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие. М.: РАГС, 1995. 534 с.
4. Кант И. О. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 592 с.
5. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1973.
6. Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1989. 163 с.
7. Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1990. 128 с.
8. Семенов И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1982. 117 с.
9. Семенов И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии // Наука о человеке. М.: Наука, 1989. 89 с.
10. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Изд-во Запорож. гос. ун-та, 1992. 192 с.
11. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489 с.
12. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. культ. политики, 1995. 800 с.
13. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1, № 1. С. 16–28.
14. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.
15. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М.: Шк. культ. полит., 1997. 641 с.
16. Энциклопедический словарь. М., 1983. С. 1118.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.01

Н. Н. Давыдова

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССАМИ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье показаны подходы к управлению процессами самоорганизации общеобразовательного учреждения (ОУ) и описан алгоритм перевода ОУ повышенного статуса в режим самоорганизации. Представлена организационно-педагогическая модель процесса перевода образовательной системы лица в режим самоорганизации.

Ключевые слова: информационное общество, открытые системы, инновационные процессы, самоорганизация.

Abstract. The paper considers different approaches to directing the processes of self-development of educational establishments and describes the algorithm of acquiring by advanced educational establishments the above self-development mode. The author also presents a organisational-pedagogical model of conversion of the educational system of a lyceum to the self-development mode.

Index terms: information-oriented society, open systems, innovational processes, self-development.

В ходе реформ первого десятилетия нового века современная школа определяет пути своего развития, адекватного новым требованиям: идет процесс перехода к вариативной развивающей, смысловой системе обучения, что актуализирует и вопросы изменения систем управления образовательными учреждениями в новых социокультурных условиях. Хорошо отлаженные механизмы «жесткого» управления вошли в противоречие со стихийностью, неопределенностью, непредсказуемостью внешней по отношению к администрации образовательного учреждения среды. Сегодня одним из самых популярных понятий менеджмента является «неопределенность» не как незнание, а как постоянная изменчивость условий, поведения (в частности, возникновения новых связей). Поэтому основные линии управления развитием образования в целом, и образовательным учреждением в частности, можно изучать, используя методологию синергетики, сформулированную ранее в тех областях научного знания, где исследуются сложные системы, явления их самоорганизации и эволюции, соответствующие принципам открытости, нелинейности, структурной гетерогенности [1, 5, 6].

Анализ работ в области синергетики (И. Ансофф, Л. И. Новикова, М. В. Соколовский, Е. С. Слесарев и др.) позволяет отметить следующие признаки, обнаруживающие в системе образования внешние проявления синергизма:

- 1) эмерджентное самообнаружение в виде множества вполне «организованных сущностей» с явно системными свойствами и некими конкретными результатами деятельности;
- 2) недостаточная эффективность неподвижной формальной вертикальной иерархической структуры;
- 3) сложность регламентации ресурсного обеспечения;
- 4) эквивиальность результата, т. е. его получение в обязательном порядке разнообразными методами самоорганизации;
- 5) наличие параллельно действующих подсистем, различных по ведомственной подчиненности и формам собственности;
- 6) возможность при определенных условиях доступа к ресурсам в масштабах конкретной инфраструктуры и манипулирования ими;
- 7) отождествление фактических оргструктур не с нормой, а с проектным представлением о них как о взаимодействующих элементах в форме относительно равноправных ресурсонесущих отношений.

Определенные положения, выводы и терминологию этого направления можно проследить еще в работах А. М. Выготского, который считал воспитание социальным, динамическим процессом, включающим в себя «момент неустановленности, текучести, роста, самостоятельного изменения организма» [3]. Одной из пионерских работ этого направления в образовании следует считать монографию академика РАО В. И. Загвязинского «Противоречия процесса обучения» [4]. Рассматривая процесс обучения, В. И. Загвязинский вводит понятие «обострение противоречий процесса обучения», которое переключается с понятием «режима с обострением», широко используемым в теории самоорганизации. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов неоднократно подчеркивали, что методология синергетики поможет принципиально изменить трактовку процесса образования: «Процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекачивание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи... Это – ситуация пробуждения собственных сил обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития» [5]. По мнению В. Г. Буданова, методология синергетики поможет вернуться к фундаментальному образованию, «дающему целостное видение природы, человека и общества в контексте междисциплинарного диалога» [2].

Новый подход к организации управления ОУ состоит в том, что образовательное учреждение рассматривается как открытая социально-педагогическая система, действующая в рамках новых образовательных цен-

ностей и приоритетов (создание условий для развития личности, способной к самоактуализации и самореализации). Саморазвитие, самоорганизация, самоопределение всех членов педагогического сообщества – условия развития управления образовательным учреждением, которое можно определить как самоорганизационное управление. Идея развития самоорганизации управления связана с появившимся в 60-х гг. прошлого века подходом «*action research*», который трактуется также как деятельностный подход. Согласно этому подходу, обществом следует управлять, опираясь, прежде всего, на творческий потенциал «человеческого фактора».

Деятельностный подход – управление не «ради цели», но «ради процесса». Он начинается с оценки состояния системы, выявления возможных вариантов ее развития, соотнесения их с особенностями ментальности различных социальных групп. Это позволяет сделать политический выбор и разработать программы деятельности в соответствии с учетом общности их интересов и различий в позициях. Затем формируются институты реализации разработанной программы, действующие вначале в режиме «свободного развития событий». Время от времени результаты управленческой деятельности подвергаются анализу, а сама программа – корректировке. Причем эти этапы неоднократно повторяются, так как данная технология управления не рассчитана на достижение какого-либо «оптимального» результата, тем более за один цикл, а представляет собой «жизнь в пути» (А. Сейтов) [7].

Синергетика исходит из того, что «возможно несколько путей развития сложного объекта, будущее неоднозначно определяется настоящим (начальными условиями), его нельзя предсказать, опираясь только на предшествующий опыт. Оптимальный путь развития надо выбирать, его нужно вычислять, им нужно управлять» (А. Самарский) [8].

Однако спектр возможных путей развития органически заложен в самой системе, поэтому управление – это, прежде всего, умение определять потенциально возможные пути эволюции системы и, следуя одному из них, инициировать предпочтительные для управляющего тенденции ее саморазвития. Это возможно лишь в том случае, если управляющее воздействие будет согласовываться с внутренними свойствами управляемой системы. Такое инициирующее воздействие позволит добиваться значительных (резонансных) результатов при минимальных управляющих усилиях (Е. Князева).

Таким образом, суть самоорганизационного управления состоит не в развитии традиционных форм демократизации управления (коллективное принятие решений, участие членов трудового коллектива в управлении и т. п.), а в передаче полномочий, предоставлении каждому работающему права самостоятельно принимать и реализовывать решения в рамках своей компетентности. Поэтому контроль со стороны руководства ограничивается и направляется на конечные результаты. При этом

предпочтение отдается самодисциплине и самоконтролю. Проблема состоит в раскрытии и реализации самоорганизационного и лидерского потенциалов каждого члена педагогического сообщества.

Потенциал управления представлен творческими возможностями и способностями к самоактуализации всех членов коллектива, которые в совокупности делают реальным использование шансов самоорганизации управления. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается потенциал успеха развития самоорганизации управления образовательным учреждением, который следует интерпретировать в качестве предпосылки успешной деятельности всего педагогического коллектива.

Мы опираемся на тот факт, что принципиальным подходом к организации современного управления является творческая философия труда, которая создавала бы благоприятные условия для постоянного синергетического эффекта на всех уровнях образовательного учреждения. В целом новая парадигма управления рассматривает образовательное учреждение как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными свойствами, для управления которой необходимо знание принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала самоорганизации. К основным направлениям управленческого обеспечения самоорганизации можно отнести:

- правильную организацию социального пространства – перераспределение задач, делегирование полномочий, развитие горизонтальных связей;
- формирование единого «культурного поля» образовательного учреждения;
- развитие субъектного потенциала.

Нужно отметить, что в основе реализации потенциала самоорганизации управления ОУ всегда находится поиск новых возможностей управления. Чтобы их выявить, необходимо располагать своевременной и соответствующей информацией. Ее новизна, скорость получения и достоверность играют ключевую роль в самоорганизационном управлении. Развитие самоуправления означает возможность получения и интенсивного обмена информацией между всеми работниками, доступ к необходимой информации, эффективные коммуникации между руководством и другими членами организации. При самоорганизационном управлении возможно принятие решений на том уровне, на котором они и осуществляются, поэтому самоуправление предполагает не только обмен информацией, но и обеспечение условий для дальнейшей реализации принятых решений самими разработчиками.

Важной составной частью развития потенциала самоорганизации управления является SWOT-анализ сильных и слабых сторон образовательного учреждения в сопоставлении с шансами и рисками внешней и внутренней сред. Под шансами понимается потенциал самоорганизации управле-

ния, который не удовлетворяется сложившимися устоявшимися формами и методами работы. К поискам шансов руководство должно подходить широко, не ограничиваясь анализом вероятных действий участников, а учитывая также их возможности. Сильные и слабые стороны образовательного учреждения обычно представлены творческими возможностями и способностями к самоактуализации всех членов коллектива, которые в совокупности и создают потенциал для использования шансов самоорганизации управления. Преодоление противоречий в развитии усилиями основных субъектов образовательной деятельности связано, прежде всего, с саморазвитием образовательной системы современной школы.

Нельзя забывать также о способности к самоуправлению за счет постановки целей и задач развития, проектирования нового состояния образовательной системы и путей его достижения, корректировки образовательного процесса, анализа образовательной деятельности и результатов работы школы, определения новых целей и задач. Поэтому именно саморазвитие является важной характеристикой процесса изменения образовательной системы школы под воздействием внутренних противоречий и внешних факторов, определяемых процессами модернизации системы общего образования.

Ведущими механизмами саморазвития школы выступают совокупность центральных и вспомогательных направлений деятельности основных субъектов образовательного процесса, использование разработанного ОУ методического и технологического инструментариев, обеспечивающих достижение требуемого результата и направленных на обеспечение самоорганизации образовательной системы. Высокая оперативность управленческих решений и их осуществления предполагает передачу управленческих функций, в том числе и стратегических, с уровня вышестоящих органов управления на уровень администрации ОУ, педагогических коллективов различных образовательных ступеней и уровень временных творческих коллективов, в том числе классных руководителей и отдельных педагогов (исследователей и тьюторов).

Возникает так называемая обогащенная образовательная среда с поливариантным выбором, живущая по своим синергетическим законам, законам самоорганизации и креативного динамического хаоса, порождающего новые цели (смыслы), ценности и творческие импульсы. Эта новая образовательная среда требует особого, бережного к себе отношения и новых деликатных форм управления. В таком образовательном пространстве управляющий субъект неотделим от участников образовательного процесса. Задача управления в новых условиях – оптимизация взаимодействия исключаящих друг друга процессов сохранения и изменения, происходящих в образовательном пространстве. Искусство управления открытой образовательной системой состоит в том, чтобы обеспечить развитие многообразия и одновременно сохранить стабильность структуры образовательной системы. Именно избыточное многообразие создает спектр возможных направлений развития системы, предоставляя-

ет материал для отбора оптимальных тенденций этого развития. В качестве основных инструментов самоорганизации в ОУ можно выделить:

- саморазвитие членов педагогического коллектива лицея на основе обучения и самообучения, реализации системы мер по проектированию сильной организационной культуры;
- делегирование ряда полномочий методическим объединениям и кафедрам ОУ;
- создание горизонтальных структур управления на основе самоуправяемых временных творческих коллективов;
- расширение применения востребованных форм мотивирования субъектов образовательной деятельности.

Критически важным фактором успешности ОУ при переводе в режим саморазвития является формирование творческих способностей педагогического коллектива, навыков совместной мотивированной работы. Поэтому при построении модели перевода ОУ в режим саморазвития *первый этап* совершенствования управленческой деятельности направлен на обеспечение открытости и увеличение многообразия направлений деятельности в ОУ. Содержание управленческой деятельности на этом этапе включает

- организацию взаимодействия между кафедрами и методобъединениями;
- обеспечение реальной преемственности в работе педагогов начальной, основной и старшей ступеней ОУ;
- поддержку инновационной деятельности педагогов;
- организацию взаимодействия с научными учреждениями;
- организацию деятельности педагогического коллектива по повышению профессионального мастерства.

Второй этап связан со структурированием образовательной деятельности, ростом ее упорядоченности, что способствует переходу ОУ к периоду устойчивого развития. В этот период в ОУ, как в любой открытой системе при существенном накоплении многообразия, создаются условия для активного взаимодействия не только между участниками образовательного процесса внутри учреждения, но и с социумом (другими образовательными и научными учреждениями, организациями, предприятиями). Возникают новые образовательные проекты, в том числе международные, что свидетельствует об открытом характере образовательной среды ОУ, создании сложной, нелинейной системы, находящейся во взаимодействии с другими моделями образовательного пространства, способной к принятию в свою систему новых субъектов и созданию новых отношений. На этом этапе создаются предпосылки как для возникновения новых организационных структур, так и для тесного взаимодействия существующих организационных структур и развивающегося многообразия образовательной деятельности.

На *третьем этапе* в ОУ обеспечивается процесс нормативного оформления найденных форм, методов и содержания образования, упорядоченности деятельности. В то же время особое внимание уделяется созданию условий для сохранения в структуре образовательного пространства ОУ как системы отношений многообразия, избыточности, демократичности, что сохраняет устойчивость отношений и высокие темпы развития учреждения. В этот период с целью создания оптимальных условий для осуществления эффективного образовательного процесса в ОУ должна быть окончательно сформирована обновленная структура управления и определены основные формы взаимодействия возникших управленческих структур. Организуется нормативно-правовое оформление сложившейся структуры управления ОУ, что позволяет создать необходимые организационно-содержательные условия для профессионального и личностного роста педагогов, способствовать созданию системы непрерывного образования и обеспечению стабильной успешности учащихся ОУ, укреплению связей с учреждениями образования и науки. Организационно-педагогическая модель процесса перевода образовательной системы ОУ в режим самоорганизации приведена в таблице.

Организационно-педагогическая модель процесса перевода образовательной системы ОУ в режим самоорганизации

Базисные принципы самоорганизации образовательной системы	Профессиональные качества педагогического коллектива, создающие возможность для реализации базисных принципов	Необходимые организационно-содержательные условия
1	2	3
Открытость образовательной системы	Способность педагогического коллектива к постоянному взаимодействию с внешней средой	Создание открытой информационно-образовательной среды. Учет требований рынка труда и системы профессионального образования к образовательной системе
Стратегическое управление развитием	Способность управленческой команды к стратегическому управлению	Стратегия и тактика формирования механизма саморазвития образовательной системы на основе педагогического SWOT-анализа
Ориентация образовательной системы на результаты	Способность педагогического коллектива достигать поставленные цели	Определение цели образовательной деятельности, миссии ОУ, модели выпускника ОУ. Выявление факторов результативности образовательной системы

Окончание таблицы

1	2	3
Синергетичность процесса образования	Способность внутренней самоорганизации образовательной системы в целом	Управление образовательной системой на принципах самоорганизации. Обратная связь и самоорганизация образовательной системы в зависимости от потребностей учащихся, родительской ответственности, системы профессионального образования
Устойчивое привлечение всех видов ресурсов	Способность получать необходимые ресурсы из внешней среды	Реализация программы опережающего развития материально-технической базы ОУ
Разработка индивидуальных образовательных траекторий учащихся и педагогов	Способность выстраивать образовательные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности, рынка труда и системы профессионального образования	Внедрение современных технологий обучения. Организация педагогического взаимодействия в процессе конструирования знаний. Мотивация учащихся к проектной и исследовательской деятельности в условиях широкой информатизации образования
Тесная связь с внешней средой	Способность выстраивать партнерские отношения с субъектами внешней среды	Организация социального партнерства с внешней средой
Постоянный контроль качества обучения	Способность к обеспечению системного контроля качества подготовки выпускников	Комплексная система управления качеством образования в ОУ. Анализ достижения фактических результатов образования

Эффективные организационные изменения в ОУ возможны только при условии, что лидеры происходящих в ОУ перемен понимают базовые принципы управления этими преобразованиями. К ним относятся следующие принципы:

- *открытости*: установка субъектов управления на постоянный поиск и изменения, открытость образования будущему, изменение роли руководителя за счет перехода к совместным действиям в новых ситуациях в изменяющемся мире;

- *ценностно-личностного подхода руководителя к подчиненным*: умение обращаться к внутренним источникам и механизмам саморазвития ценностного (рефлексивного) слоя сознания подчиненных, представленного деятельностью его личностных структур: мотивирования, рефлексии, критичности, автономности и др.;

- *субъектности*: овладение новыми педагогическими умениями по созданию условий, способствующих самоорганизации как руководителя, так и подчиненных. В синергетике субъектность рассматривается как позитивное проявление изначально хаотических взаимосвязей, упорядочивающихся по мере процессов самоорганизации. Синергетика также свидетельствует о том, что *хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем*, так как рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, переструктурированием и достраиванием за счет элементов среды, выходом за пределы исходной системы;

- *нелинейности*: преодоление аддитивного подхода в процессе развития системы управления образовательным учреждением, – сумма управленческих воздействий не всегда равна их результату;

- *самодостраивания*: направленность на реализацию главной идеи. В этом случае идея играет роль стимула, одного из резонансных воздействий на сложную систему самоуправяемого развития, которая инициирует работу всех структурных подразделений;

- *приоритета развития целого*: согласно синергетическим законам, целое развивается быстрее составляющих его частей. При этом существенную роль играет согласованность действий, кооперация усилий для объединения в единое целое, особенно когда речь идет о такой сложной системе, как образование. Выгодно развиваться вместе, ибо это приводит к экономии материальных, духовных и других затрат [6]. В связи с этим становится важным вовлечение управляемых в процессы их собственного развития для создания нового целого;

- *взаимодействия самоорганизации и организации, случайного и необходимого*: в соответствии с этим принципом необходимо учитывать механизмы взаимосвязи и взаимодействия самоорганизации и организации в развитии образовательного учреждения. Если самоорганизация выступает объективным основанием для активизации человеческой деятельности, то организация является способом упорядочивания отмеченной инициативы в том или ином виде. Это означает, что активизация «переводится» на новый уровень возможного анализа. Самоорганизация может привести и к негативным последствиям, поэтому она нуждается в корректировке и поддержке со стороны органов управления. Организующая роль управленца должна быть направлена на инициирование и поддержку процессов развития, гибкое упорядочивание внешних факторов.

Таким образом, деятельность всех субъектов образовательного процесса в рамках перехода в режим саморазвития существенно обогащает образовательную среду современного учреждения системы общего образования. В сложной открытой системе, какой является сегодня подобное учреждение, за счет действия нелинейных связей возникают процессы коэволюции, отличающиеся тем, что общий темп развития ОУ становится выше темпов развития его составных частей.

В рамках синергетического подхода развитие потенциала самоорганизации управления образовательным учреждением предстает в виде системы изменений, которые организованы ею относительно становления нового качества и ведут к росту динамичности, активности социальной системы в целом и отдельных ее компонентов. Для учащегося, оказавшегося в среде, поощряющей творчество во всех его разумных проявлениях, создается оптимальное сочетание условий, достаточных для самоактуализации его как творца.

Развитие ОУ с позиции теории самоорганизации обеспечивает новые возможности для создания такой системы обучения и воспитания, в рамках которой осуществляется активное взаимодействие образования, науки, экономики и общества, формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса, позволяющей им адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям развивающегося информационного общества.

Литература

1. Акчурин И. А. Развитие понятийного аппарата теории самоорганизации // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. М.: Наука, 1994. С. 80–97.
2. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ns.iph.ras.ru/~mifs/stbudan.htm>
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., Педагогика, 1991. 480 с.
4. Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. Свердловск: Сред.-Урал кн. изд-во, 1971. 160 с.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // *Вопр. философии*. 1997. № 3. С. 62–79.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем. М.: Категории, 1997. № 3. С. 37–49.
7. Самарский А. А., Михайлов А. П. Математическое моделирование (идеи, методы, примеры). М.: Наука, 1997. 320 с.
8. Сейтов А. Проблемы управления в XXI веке (по материалам Римского клуба) // *Общественные науки и современность*. 1992. № 4.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378. 4. 03

М. Н. Дудина,
Т. И. Гречухина

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА: ТРАДИЦИИ И РЕАЛИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы теории и практики реализации воспитательной функции университета в современной образовательной среде, приводятся результаты социологического опроса студентов.

Ключевые слова: воспитательная функция университета, современная образовательная среда университета.

Abstract. The paper considers theoretical and practical aspects of realization of university pedagogical function. The results of public opinion poll held among students are presented.

Index terms: university pedagogical function, modern university education environment.

Здравствуй, племя младое, незнакомое!
А. С. Пушкин

Преподаватель высшего учебного заведения, рефлексирующий как профессионал, соответствующий «идеи университета», должен исходить из целостного представления о динамично протекающих социокультурных трансформациях, которые касаются всех социальных и профессиональных сфер и отражаются на сущности социальных отношений, образе жизни, поведении каждого человека в любом возрасте. Это, так или иначе, относится и к воспитанию, стихийно осуществляющемуся всюду, в том числе и в вузе. Воспитание связано с косвенной коммуникацией, с «духом школы» (А. Н. Толстой), образовательной средой вуза. Исследователи пишут о «скрытых программах», представляющих «совокупность культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами» [10, с. 58]. Образование и культура инструментальны, с их помощью новое поколение осваивает традиционные и инновационные спосо-

бы жизнедеятельности. Пространство образования наполняется культурой, отсюда приоритет призыва ЮНЕСКО на XXI в. – «образование через культуру».

Становится очевидным, что современному университету необходима соответствующая социокультурная среда, позволяющая выйти за узкие рамки конкретного мира и отвечающая ценностным установкам общества, целям и задачам образования, а также индивидуальным способностям, возможностям и потребностям студентов (Б. А. Столяров). Поэтому современный социокультурный контекст требует исследований феномена воспитания в университетском пространстве, где оно должно и может осуществляться не только стихийно, но и целенаправленно, определенным образом воздействуя на спонтанность процесса. Сложность задачи разностороннего, полноценного развития личности всех субъектов образовательного пространства состоит в том, что, с одной стороны, воспитательный потенциал современного университетского образования огромен, трудно предсказуем и мало исследован. С другой – субъекты вузовского образования, несмотря на изменившиеся реалии, в частности тенденции глобализма, распространяющегося, безусловно, и на университетскую среду, как правило, продолжают реализовывать цели и содержание «вчерашнего дня», часто пользуются устаревшими дидактическими технологиями, выступающими тормозом развития личности студентов и преподавателей. Нельзя не согласиться с М. С. Каганом, утверждающим, что «глубинный смысл проблемы глобализма – не технологический, а педагогический». Философ предлагает вернуться к представлению К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» – так назвал великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится «центральной педагогической проблемой» [13, с. 17].

Широко распространенное мнение, что студенты университета – взрослые люди – уже воспитаны и что каждый взрослый воспитан, ошибочно. Это большое заблуждение, потому что все более очевидным оказывается феномен «образования без воспитания». В современном университете существует большое число воспитательных проблем: от невысокого уровня качества образования, отставшего от жизненных реалий, до нарочито эпатажного, провоцирующего внешнего вида студентов, низкой речевой культуры, избыточной сленгом, табуированной лексикой, нецензурными выражениями, и поведенческих манер, далеких от представлений о человеческом достоинстве. В решении перечисленных проблем оказалась бессильной традиционная университетская культура, в том числе педагогическая, которой присущи авторитарные способы воздействия, запретительные призывы, угрозы исключения из числа студентов, а не воспитание в свободе и ответственности на основе «нравственного закона внутри меня». Чего только стоят, например, объявления: «На крыльце университета

не курить, не распивать спиртные напитки, в том числе и пиво». Список ограничений, разумеется, может быть значительно расширен, но все, что запрещается, студенты продолжают делать.

Современные воспитательные приоритеты университетов определены «Великой хартией университетов» (1988 г.) и «Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века» (1998 г.), значимость и ценность воспитания прочитывается и в Болонской декларации. Однако многие ли преподаватели и менеджеры высшего образования задумываются о реальном воплощении их в жизнь, соотношении с традициями? Какими конкретными ценностями обогащается современное образовательное пространство университетов? Какова динамика ценностей, в том числе и ценностей студенческого образа жизни, исследованных в университетском образовании прошлых лет и настоящего времени?

Глобальные проблемы современности востребовали развитую личность, которая не сводится только к профессионализму, являющемуся лишь ее частью. Аксиологические установки личности, ее сознание, отношения и поведение не могут быть кем-то сформированы, как и ошибочно полагать, что само содержание образования обеспечит четкие ценностные ориентации личности. Аксиологическая сущность университетской воспитательно-развивающей среды требует сосредоточенности на современном реальном состоянии ценностных ориентаций студентов и преподавателей. Ценности в демократическом обществе (или хотя бы демократизирующемся, каким является российское современное общество) относительны, могут приниматься и категорически отвергаться, но уже не могут быть навязаны, «пристегнуты» извне (М. М. Бахтин).

Современным студентам доступны самые разнообразные источники знаний, однако многознание не всегда непосредственно связано с интеллектуальным развитием, овладением исследовательской деятельностью, и тем более с нравственностью, совестью, стыдом, честью, гражданственностью личности.

Как исторический феномен жизни, культуры и образования университет выполнял и должен выполнять в будущем миссию воспитания студентов, ориентированных на научные исследования в современном мире с его открытостью, доступностью знаний и различных источников информации, с идеей «непрерывности образования», понимания его непреходящей ценности для утверждения гуманизма и демократии, этики толерантности и ненасилия.

«Идея университета» как основополагающая разрабатывалась разными авторами (В. Гумбольдт, Д. Ньюмен, Т. Веблен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Вебер, К. Ясперс, Ю. Хабермас), претерпевала определенные изменения и стала особенно актуальной в настоящее время. Миссия университета как обучающего и исследовательского центра, имеющего интеллектуальную научную среду, предполагала, что сама сила науки содействует

духовному, нравственному воспитанию человека. Г. Гегель писал о «постигающем познании», которое связано с разумом, указывающим нравственный путь отдельному человеку и обществу в целом [8, с. 209].

Отсюда мысль об элитарности университетского образования, о подготовке интеллектуальной элиты общества. Эти понятия, неведомые российской, а тем более советской общественности, начали употребляться в литературе и в быту с конца 90-х гг. XX в., но мало кто и сейчас задумывается о необходимости их определения и важности их теоретической и практической разработки. И это в контексте современного понимания науки как товара, а университетского образования как «сферы услуг». По сути, лишь начинается обсуждение того, о чем задолго до настоящего времени писал американский экономист Т. Веблен – о «расточительности и архаичности» классического университетского образования, мало или совсем не ориентированного на сферу производства, «отставшего от жизни», поэтому производящего «праздный класс».

Х. Ортега-и-Гассет, поставивший проблему дегуманизации искусства в расчеловеченных условиях жизни, настаивал на культуротворческой функции университета, чтобы предотвратить выпуск из своих стен «сведущих невежд» [16, с. 735]. М. Вебер говорил о личности человека с университетским образованием, которая соединяет в себе человеческое и профессиональное. Так вновь и вновь вставал вопрос о целях университетского образования. Если приоритетным является профессионал, конкурентноспособный специалист – знающий, умеющий, разбирающийся в тех или иных вопросах трудовой деятельности, то содержание и технологии образования должны быть адекватны этой задаче. Оставим в стороне вопрос о том, что даже традиционная формула классического университета – единство обучения и исследования – далеко не всегда реализуется. Следует признать, что много образованных, креативных людей имеют университетские дипломы, успешно владеют знаниями и умениями, в том числе исследовательскими, преуспевают в работе и в целом в жизни, однако, будучи бездуховными и безнравственными, не находят смысла жизни или стремительно теряют его. Образование, оторванное от воспитания, несет постоянно увеличивающуюся опасность для человека и общества, так как «разнуздывает и портит человека, ибо дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, и начинает злоупотреблять» (И. А. Ильин).

Следует ли подчеркивать, что многие студенты и выпускники университета хорошо информированы, немало знают и умеют, но их этическая сущность строится на убеждении, что цель оправдывает средства, нет такого морального предела, перед которым необходимо остановиться. И это проблемы, связанные с воспитанием личности в образовании. Если университет – это *alma mater* с его преобразующим духом, то воспитательная функция университета приоритетна, а обучение, исследование будут содействовать личностному и профессиональному росту каждого.

Для этого надо понять и принять идею, что образование – это великое благо для отдельной личности и для общества в целом. Не стоит их противопоставлять, продуктивнее понять их взаимную связь и влияние. О единстве общественного и индивидуального писали многие авторы. Например, В. С. Соловьев подчеркивал, что личность как сила разумно-познающая и нравственно-действующая дана в разуме и воле, как возможность самоосуществления – в Добре. Вне единства личности и общества не существуют ни общество, ни личность – «химера себе-довлеющая личность и химера безличное общество». «Общество есть объективно осуществляемое содержание разумно-нравственной личности – не внешний предел, а существенное восполнение – нераздельная целостность общей жизни, отчасти уже осуществленной в прошедшем (общее предание), отчасти осуществляемой в настоящем (общественные служения) и, наконец, предваряющей будущее совершенное осуществление (общий идеал)», – писал философ [18, с. 31]. Единство общества и личности, их нераздельность – «общество есть дополненная, или расширенная, личность, а личность – сжатое, или сосредоточенное, общество» – выдвигает исторически нравственную задачу осознания необходимости единства, солидарности на основе добровольных актов, в которых каждый понимает, принимает и делает общее дело как свое собственное (В. С. Соловьев).

Примем во внимание факт, связанный с тем, что современная среда университета и социальная среда, имеющие огромный потенциал для разностороннего развития каждого студента и преподавателя в образовательном и исследовательском процессе, характеризуются плюралистичностью, поликультурностью, поликонфессиональностью, поливариативностью, поэтому потенциально и реально не только продуктивны, но и деструктивны. И тогда в воспитании встают вопросы о ситуациях экзистенциального выбора себя, образа себя, Я-концепции личности любого возраста и пола среди других, о своем отношении к природе, Богу, людям, знаниям и умениям, наконец, к самому себе. Так утверждается самодостаточность личности, определяющей свои отношения на основе потенциального и реального. Только тогда общество (по Соловьеву) может быть *человеческим*, если оно уходит от состояния «бесправных и безличных тварей, нравственных нулей».

Вслед за авторами, разрабатывавшими «идею университета» (К. Ясперс, Ж. Деррида, В. Фрювальд, Б. Дерек, Ф. Альтбах), мы, находящиеся в условиях открытости общества, глобализации, унификации, информатизации и стандартизации образования, поставим вопрос об ответственности современного университета за результаты интеллектуального и нравственного, духовного (возможно, безнравственного и бездуховного) состояния его студентов и выпускников. При этом обязательно примем во внимание динамику фактов и процессов, связанных в нашей стране с условиями демократизирующегося и гуманизирующегося общества, предоставившего каждому человеку возможность полноценного личностного

и социального развития, но в то же время изобилующего разнообразными источниками деградации личности любого возраста и пола, и не только тех, кого обучают и воспитывают, но и тех, кто обучает и воспитывает, т. е. преподавателей.

Исследование образовательной среды каждого университета, выявления ее специфики, связанной с воспитательной функцией, ее ролью в университетском образовании, необходимо на основе поиска надежных методологических основ непротиворечивости образования и воспитания, нахождения эффективных путей их осуществления.

Вряд ли ошибемся, если скажем, что образовательный процесс, нацеленный лишь на интеллектуальное, пусть даже креативное, развитие, непосредственно сказывается на результатах. Преобладание когнитивной модели (знание-ориентированного компонента в университетском образовании, «усвоение» знаний, которые до сих пор «подают», «передают» как опыт старших поколений, в чем-то уже безнадежно устаревший) требует переосмысления целей и результатов единства обучения и воспитания на основе понимания непреходящей ценности опыта жить в свободе и быть ответственным. С позиций данного подхода образование должно обеспечивать возможность реализации социальных функций человека как субъекта обучения, общения, социальной деятельности, субъекта самоопределения, личностного и профессионального. Для этого современному университету, как и всей системе образования, предстоит осуществлять *опережающую функцию*, вбирающую, кроме традиционных – обучения, исследования и воспитания, социально-стабилизирующую, адаптационную, оздоровительно-реабилитационную, культуротворческую и культуропреemptивную функции и, наконец, функцию защиты и поддержки личности (В. И. Загвязинский).

В ходе длительной истории существования университеты эволюционизировали от классики до инноватики. И если традиционно со времен Гумбольдта говорили сначала об обучающей и исследовательской, затем – о культурологической и профессиональной функциях классического университета как о ведущих, то это не означает, что воспитательная функция не реализовывалась и проблемы нравственности не были приоритетными. Они, как нам представляется, пронизывали университетскую среду.

Историко-генетический анализ воспитательной функции отечественного университета подтверждает ее приоритетность наряду с обучающей и исследовательской. Идея воспитания четко рефлексировалась и выражалась в емких, ценностных ориентациях. До революции – православие, самодержавие, народность; ценности – Бог, Царь, Отечество. Далее стремительная трансформация дореволюционных университетов, радикально менявших смысловые ориентиры, ценности образования и воспитания. Она протекала в кратчайшие сроки, но с четкими жизненными

ориентирами: приоритет Родины, строящей светлое коммунистическое общество, громившей фашизм, наконец, осуществлявшей идеал, пусть утопический, «всестороннего гармонического развития личности», ведомой «Моральным кодексом строителя коммунизма».

Дух *alma mater* менялся, но не терял ценностных ориентаций, чего нельзя сказать о современной России с 90-х гг. до настоящего времени и современном университете, потерявшем, «забывшем» воспитательную функцию. И, думается, не по причине ее отсутствия в «идее университета», иначе нечего было бы возрождать, пришлось бы строить заново. Это, скорее, следствие экзистенциально-аксиологической растерянности современных менеджеров сферы образования и преподавателей, оказавшихся под мощным напором социокультурных трансформаций, и не столько их вина, сколько беда.

Заметим, что в философии и психологии на протяжении столетия уже не раз обсуждались вопросы об ограниченности рамок классической философии разума, просвещения, рациональности, о значимости отказа от идеалов логики, сциентизма, о ценности осмысления действительности с позиций иррационализма. В педагогике же об этом, в частности о необходимости использования в качестве методов познания инстинкта, откровения, веры, интуиции, заговорили только в начале нового века (и то в связи с андрагогикой, образованием взрослых). Так, В. И. Подобед и В. В. Горшкова в 2003 г. писали: «Вероятно, именно в этом направлении наука об образовании должна “вспахивать” свое методологическое поле, попытаться вместить и то, что на данном этапе исторического развития вызывает неприятие и отторжение» [17, с. 30].

Сейчас уже нет свойственного советскому времени яростного неприятия и отторжения экзистенциализма (как «средства отравления общественного сознания», как «крайне реакционной формы субъективного идеализма, стремящегося подрвать доверие к науке, доказать беспечность нравственности и бесплодность революционной борьбы»). Поэтому предстоит исследовательское «вспахивание» методологического поля экзистенциализма как основы педагогики и андрагогики и акмеологии.

Приоритет экзистенции особенно привлекателен, продуктивен и ценен обращенностью к ее предмету – человеку, «заброшенному однажды в мир» (М. Хайдеггер), постоянно пребывающему с самых ранних лет в проблематичных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях. Вслед за философами-экзистенциалистами скажем, что это философия о человеческом достоинстве, «единственная теория, которая не делает из него объекта» (Ж.-П. Сартр).

Если человек, согласно Н. А. Бердяеву, «величайшая, может быть, загадка» в мире, то главное в этой загадке, что человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом

человека, с единственной его судьбой» [1, с. 11]. Такой подход к пониманию личности (лат. *persona*) относительно недавно стал осмысливаться педагогической и андрагогической теорией и практикой, хотя его корни в истории педагогики глубоки. Сделав поворот к человеку, современная педагогика и андрагогика стали внимательнее присматриваться к личностным, возрастным и гендерным проблемам. Появилась необходимость определиться в методологии, позволяющей вести поиск ответов на экзистенциально-антропологические вопросы: каково соотношение мира и человека как существа природного и социального; каковы истоки и движущие силы развития личности, двойственного и противоречивого существа, в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабьего, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» [1, с. 12].

Оформление Болонского процесса и присоединение к нему нашей страны ориентирует на *компетентностный подход в образовании, освоение компетенций*. Важнейшая среди них – *культурапреемственная*, непосредственно и опосредованно сказывающаяся на динамике ценностных ориентаций, установок, сознания, отношений и поведения студентов.

Рассуждая об осуществлении воспитательной функции университета, напомним, что современный менеджмент качества образования рассматривает внеучебную и в целом воспитательную работу как одно из главных направлений научно-образовательной деятельности учреждений высшего профессионального образования. На этом основании мы полагаем, что необходимым условием реализации идей современной стратегии образования является создание соответствующего пространства жизнедеятельности студентов университета. В нем каждый участник, осваивая жизненные роли, должен осознать значимость собственной деятельности и приобретаемого опыта, оценить их значение, почувствовать себя включенным в социально значимые процессы. Так будет реализовываться личность, понимающая цели своей деятельности и общения, последовательно их достигающая, выбирающая для этого оптимальные способы. Реально действующий каждый участник образовательного процесса сможет интериоризировать культуру как будущий «высококвалифицированный работник», «информированный гражданин», «человек, видящий жизнь как постоянное учение» (Б. С. Гершунский).

Необходимость проектирования процесса воспитательной и внеучебной работы со студентами определяется реально существующей ситуацией, которая должна обогащаться совокупностью тех или иных мероприятий. Признаем, далеко не всегда учитываются проблемы, возникающие у студентов в новых социальных, культурных, религиозных, экономических и моральных условиях, и отнюдь не всегда находятся верные способы их решений.

Проведенный нами анализ результатов управления воспитательной и внеучебной работой в Уральском государственном университете (УрГУ) позволил выделить проблемы, условно разделяемые на внешние и внутренние. *Внешние* связаны с необходимостью «создания пространства совместной жизнедеятельности и общения всех возрастных и социальных когорт, определением общих целей ... жизни, через соучастие в которой и происходит подлинное образование человека» [9, с. 93]. К *внутренним* проблемам управления процессом воспитательной и внеучебной работы (которые сформулированы Т. И. Гречухиной, одним из авторов статьи, на основе анализа управленческой деятельности отдела воспитательной работы университета) относятся:

- разногласия в понимании долгосрочных целей;
- отсутствие эффективной системы долгосрочного планирования и принятия решений;
- недостаточная разработка нормативно-правового поля разных уровней управления, обеспечивающих ясное понимание единых норм, механизмов осуществления процесса;
- отсутствие рефлексии по поводу процесса и результатов деятельности, что, в свою очередь, не позволяет оценить эффективность воспитательной работы вуза;
- отсутствие ориентированности реализуемых мероприятий на достижение целей.

Особое место среди выявленных проблем занимает интерпретативная компетентность преподавателей, которая рассматривается рядом исследователей (Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская и др.) как «феномен социально-гуманитарного сознания андрагога, включающий видение проблем образования взрослых в контексте развития современного социума и продуктивных тенденций образования, активно транслирующего его ценности; способность самостоятельно рефлексировать свои позиции по отношению к стратегии собственной деятельности и ее эффектам; основа профессионального и личностного саморазвития андрагога и конструктивной коррекции своей деятельности» [20, с. 11–12].

Соглашаясь по существу с названными выше авторами, мы используем термин «интерпретационная компетентность». Полученные нами результаты показывают, что успешное развитие названной компетентности у преподавателей университета связано, кроме всего прочего, с их включением в социально-педагогическое проектирование и исполнение социально-образовательных проектов разного уровня и масштаба.

Остановимся на некоторых результатах проведенного нами исследования. Среди них есть такие, которые вселяют надежду на возможный успех в воспитании студентов. Так, среди ценностных ориентиров, связанных с обучением в УрГУ, студенты 1-го и 2-го курсов, прежде всего, выделяют получение образования (87,6 % первокурсников и 88,5 % вто-

рокурсников) и возможность общения с интересными и знающими преподавателями (50,3 % и 44,1 % соответственно). Наряду с этим 27,6 % первокурсников и 21,4 % второкурсников отметили возможность для самовыражения.

Поскольку культура личности студента формируется в пространстве триединого процесса овладения информацией, умениями и ценностями, то ему принадлежит ведущая роль в самоорганизации собственной культуры как процесса и результата образования (информационно-гносеологический аспект культуры), обучения (практический, операционно-методологический аспект) и воспитания (мотивационно-аксиологический аспект) [25, с. 2].

В ходе опроса мы установили значимость для респондентов таких черт человека культуры, как широкий кругозор (85,9 и 83,3 %); навыки культуры речи (78,8 и 69,2 %); культура общения (57,8 и 54,7 %); выполнение норм и правил поведения в обществе (52,8 и 50,3 %); профессионализм (46,9 и 46,2 %); проявление воли и терпения (42,5 и 38,4 %); владение навыками самоорганизации (33,8 и 30, 2 %). Активная гражданская позиция и участие в общественной жизни занимают последние места в данной системе ценностей (22,2 и 18,9 %; 20,6 и 23 % соответственно). Отметим немаловажный факт: у студентов-второкурсников показатели ниже по сравнению с первокурсниками. На наш взгляд, продуманное планирование воспитательного процесса будет способствовать позитивному изменению данной ситуации.

При сравнительном анализе названных студентами 1-го и 2-го курсов факторов формирования черт культурного человека не выявлено значительных отличий. В целом речь идет о совпадении: воспитание в семье (82,4 и 81,4 %), умение взять все ценное на занятиях (53,9 и 51,3 %), самостоятельное освоение знаний (59,9 и 67,3 %), общение со сверстниками (48,6 и 41,5 %), активное посещение учреждений культуры (41,1 и 39,9 %).

Фундаментальная «идея университета» предусматривает принципиальную установку университетского образования не на получение студентами определенных знаний (*информационная культура*), а на приобретение навыков участия в исследовании (*операциональная культура*). Это осуществимо, когда преподаватель и студент – партнеры, практически равные участники диалога. Различие между ними заключается в том, что преподаватель, в особенности на первых порах, является ведущим. Университетское сотрудничество, сотворчество преподавателя и студента нацеливает на развитие личности будущего специалиста и гражданина, задает и формирует навыки не только будущей профессиональной деятельности, но и стратегию самой жизнедеятельности (*мотивационная культура*) [25, с. 1]. В этой связи нам представляется интересным факт, что лишь 17,6 % первокурсников и 21,1 % второкурсников отметили роль научного руководителя в формировании черт культурного человека, а 14,1 % и 14,5 % – роль внеучебного общения с преподавателями.

Постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик студенты соотносят с факторами, влияющими на успехи в учебе. Ведущими факторами успеха в учебной деятельности для студентов являются собственный интерес (85,4 и 78,3 %); собственные способности и склонности (57,3 и 54,7 %), понятность изложения материала преподавателем (51,7 и 52,2 %), умение заставить себя заниматься, готовиться к занятиям и планировать свое время (57,9 и 51,3 %). Опять же заслуживает внимания факт: система требований преподавателя как фактор, влияющий на успех в учебе, не является ведущим (35, 5 и 45 %). Очевидно, попадая в вузовскую среду, которая предполагает изначально высокое развитие умений самостоятельного учебного труда, студенты это предчувствуют, но не все готовы к работе в новых условиях, иные адаптируются к ним с большим трудом.

Мы также исследовали вопрос об участии студентов в жизни университета, которое, как выяснилось, связано в первую очередь со студенческим профкомом (84,2 и 86,3 %). Действительно, эта организация в настоящее время является единственной в системе университетского студенческого самоуправления. Мы полагаем, что развитие самоуправления позволит расширять пространство для активных социальных контактов, установления благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширению межличностных связей, реализации различных социальных ролей. Особого внимания, по нашему мнению, заслуживают полученные нами факты участия в общественных мероприятиях (по собственной оценке студентов): 27,1 и 29,4 %; в художественной самодеятельности – 48,8 и 45,4 %.

Еще один параметр, который мы исследовали, связан с совокупностью ценностей, определяющих успешность трудовой деятельности (как ее предпосылки). Полученные данные свидетельствуют о наличии у студентов младших курсов дальних целей и характеризуют их отношение к планируемой деятельности. Но понятие «профессиональная культура» у студентов 1–2-го курсов еще не сформировано.

Теперь обратимся к конкретным делам – различным социальным проектам, в которых принимали участие студенты факультета политологии и социологии. Проект «Сохраним библиотеку» был направлен на восстановление библиотечного фонда лучшей сельской библиотеки Свердловской области п. Таватуй, утраченного после пожара, и осуществлялся в рамках педагогической практики, что позволило преподавателям, организующим и курирующим работу студентов, создать педагогические условия для совместных творческих действий. Об этом свидетельствует проведенная студентами масштабная работа, в которую они вовлекли около одной тысячи учащихся пятнадцати школ г. Екатеринбурга и семи школ Свердловской области. В реализации проекта приняли участие родители школьников, учителя и представители общественности.

Другой проект – «Сердце отдаю детям» – объединил студентов в работе по оказанию помощи детям детских домов, в том числе организации праздников. Примечательно, что этот проект стараниями студентов из факультетского приобрел статус сначала межфакультетского, затем межвузовского. Самостоятельное определение общих целей, непосредственное участие в решении такой острой проблемы, как дети-сироты, и открывшаяся возможность личного включения в жизнедеятельность образовательного учреждения подобного типа позитивно повлияли на процесс становления и развитие личности студентов (как отмечали они сами).

Не менее значимым событием в социальном и культурном развитии студентов факультета политологии и социологии стал проект «Виртуальная книга памяти», в процессе которого происходило общение студентов и ветеранов по самым разнообразным вопросам. Сбор воспоминаний близких людей о войне и родственниках – участниках фронта и тыла, детях войны, событиях жизни тех лет позволил каждому студенту выстроить диалог с живыми и теми, кого давно нет. Деятельность по реализации этого проекта получила высокую оценку Совета ветеранов Свердловской области. Благодаря творчеству и активности студентов потенциал образовательной среды раскрывался полнее и оказывал благотворное влияние на их самореализацию и развитие.

Еще раз подчеркнем, что участие в социально-ориентированных проектах продуктивно преобразует отношения «студент – образовательная среда», «преподаватель – образовательная среда», «образование – образовательное пространство», меняет образ жизни участников процесса, позволяет им в полной мере стать субъектами обучения, общения, социальной деятельности, наконец, субъектами личностного и профессионального самоопределения. Это хороший результат воспитания, ценный для личности студента и будущего профессионала, а также и общества.

Проведенное нами исследование подтвердило положение о том, что университетское образовательное пространство имеет большой воспитательный потенциал, и позволило получить значительный эмпирический материал, дополняющий наши представления о состоянии и особенностях развития воспитательного процесса в УрГУ.

С нашей точки зрения, необходимо уделить большее внимание следующим моментам:

- определению стратегического направления развития воспитательной и внеучебной работы (цели, задачи, деятельность, ожидаемые результаты);
- непрерывному, научно обоснованному, диагностико-прогностическому, плано-деятельностному отслеживанию процесса воспитательной работы (А. С. Белкин);
- определению места, уровней, содержания управления процессом;
- более широкому использованию в воспитательной и внеучебной работе инновационных технологий, адекватных деятельностному содержанию образования;

- определенным аспектам организации воспитательного процесса, а именно характеристике и оценке воспитательной и внеучебной деятельности университета с точки зрения современных отношений всех его участников.

Интерпретируя результаты исследования, мы склонны утверждать, что новые социокультурные реалии и предпочтения студентов свидетельствуют об экзистенциальном выборе современных образованных молодых людей, однако насколько осознан этот выбор, еще предстоит выяснить.

Особый разговор – о *возрастном аспекте* проблем воспитания. Студенты, взрослеющие в стенах университета на протяжении 5–6 лет, преодолевают начиная со 2–3-го курсов (если 16–17-летними пришли из школы) важнейший для личностного становления возрастной кризис идентичности, кроме прочего, обостряются гендерные проблемы. Студенты в этот период должны быть в сфере внимания андрагогики [11]. Отметим, что в педагогике этот возрастной рубеж пока реально не учитывается. В чем состоит сходство и отличие педагогической и андрагогической моделей, какие условия для их эффективной реализации можно считать необходимыми и достаточными? Поиск ответов на эти и другие вопросы открывает понятийную проблему – кого считать взрослым? Какими критериями и показателями измерять «взрослость» и как ее соотносить с «образованностью» и «воспитанностью»? Что на себя должны взять педагогика и андрагогика (а если дальше, то и акмеология)? Где пределы науки и практики? Данные вопросы были актуальны во все времена и являются особенно актуальными в настоящее время. Поиск ответов на них мы видим в воспитании личности студента как взрослеющего человека.

Если следовать возрастной периодизации Э. Эриксона, в основе которой лежит ключевое понятие «идентичность личности», возраст 21–25 лет (шестой возрастной период из восьми, характеризующих весь жизненный цикл человека) – время решения проблем взрослого человека, складывания отношений дружбы, любви, брака, укоренения в профессии. В этот небольшой временной период очерчиваются грани персональной и социальной ответственности, в том числе и за рождение детей, а значит, за ответственное, зрелое материнство и отцовство.

Между юностью и взрослостью, пишет психолог, лежит кризис, связанный со складыванием нового отношения к миру, к себе, обретением идентичности взрослого человека. Э. Эриксон, исследовавший бунтующую молодежь 60-х гг. XX в. и не обвинивший ее в тех смертных грехах, которые ей приписывались, ввел понятие «психический мораторий» для определения этого кризиса, его неопределенности, состояния «диффузной идентичности» как специфической патологии юности. Если развитие идентичности протекает благоприятно, то становится возможной интимность. Обретение ее предполагает определенную дистанцированность, готовность не только принимать, но и отказываться. Молодой человек, де-

вушка овладевают этическим чувством, которое является показателем взрослости. В противном случае их ожидает *изоляция*. Молодые люди не будут себя чувствовать самими собой из-за неспособности разделить интимность, любить и быть любимым. «Любовь как взаимная преданность являет собой витальную силу ранней взрослости. Любовь охраняет ту неуловимую и, однако, всепроникающую мощь власти культурного и личного стиля, которая связывает в единый “способ жизни” соревнование и кооперацию, продуктивную деятельность и деторождение», – писал Эриксон [26, с. 149]. Идентичность «Я» меняется на «Мы», приращение идентичности идет по формуле «Мы есть то, что мы любим».

Прямое отношение ко всему сказанному выше о воспитательном процессе имеет вопрос о «профессиональной компетентности» и «профессиональном маргинализме», в частности профессиональном-педагогическом (Е. П. Ермолаева, С. А. Минюрова). Феномен профессионального маргинализма изучается в отечественной психологии труда, чего нельзя сказать о педагогике и андрагогике. «Его сущностный признак как психологического явления, – пишет С. А. Минюрова, – заключается в том, что при внешней формальной причастности человека к профессии наблюдается внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда, как в плане идентичности самосознания (отождествления со всем грузом ответственности, должностных обязанностей и морали), так и в сфере реального поведения (действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов и целей). Этот феномен возникает там, где человек перестает быть субъектом своей профессиональной деятельности, и определяется как позиция личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали» [14, с. 147].

Исследователь обращает внимание на то, что в российской действительности, в отличие от стабильных обществ, профессиональный маргинализм носит тотальный характер, особенно это касается представителей социально-значимых профессий. В их число входят педагоги и андрагоги, которые при формальном отношении к своей профессии становятся «потенциальными источниками социального зла. Поэтому изучение феномена профессионального маргинализма в социально-значимых профессиях и разработка программ его коррекции являются актуальными и социально востребованными» [14, с. 147].

Итак, освоение современным университетом новой образовательной парадигмы в условиях нарастающей свободы и демократии обращает нас, с одной стороны, к его традициям, когда воспитание было приоритетным, а с другой – к инновациям, обусловленным динамикой современной жизни и ценностью личности.

Литература

1. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Царство духа и царство Кесаря; сост. и послесловие П. В. Алексеева. М.: Республика, 1995.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. М.: Республика, 2006.
3. Больнов О.-Ф. Философия экзистенциализма. СПб.: Лань, 1999.
4. Буланичев В. А, Серков Л. А. Синергетическое моделирование образовательных процессов. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, Изд-во АМБ, 2007.
5. Бутырин Г. Н., Жилина Л. Н. Коммуникация и образование. М.: Гардарики, 2008.
6. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
7. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. 2001. № 4. М.: Прогресс, 1996.
8. Гегель Г. Работы разных лет: в 2 т. М., 1973. Т. 2.
9. Долгодворова Т. И., Скворцова Г. И. и др. Образовательные и исследовательские проекты педагогов как результат освоения социально-педагогического проектирования / под общ. ред. Г. И. Скворцовой. Тюмень: Югорск: ТОГИРРО, 2002.
10. Дудина В. И. Скрытые учебные программы и глобализация высшего образования: тез. докл. Всерос. социолог. конгресса – 2006. М.: Альфа-М, 2006. Т. 9.
11. Дудина М. Н., Загоруля Т. Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург, 2008.
12. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. 1999. № 1 (1).
13. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества // Проблемы теории и истории культуры: исслед. и материалы. Вып. 1. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005.
14. Минюрова С. А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч. конф. 27–29 марта 2007 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007.
15. Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопр. философии. 2006. № 2.
16. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 2000.
17. Подобед В. И., Горшкова В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. 2003. № 7.
18. Соловьев В. С. Оправдание добра. М., 1996.
19. Столяров Б. А. Музей в пространстве художественной культуры и образования: учеб. пособие. СПб., 2007.

20. Сухобская Г. С., Соколовская Е. А., Шадрин Т. В., Божко Н. М. Андрагогическое обеспечение развития образования взрослых в современном обществе как проблема научного исследования // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы второй междунар. науч.-практ. конф. кафедры педагогики и андрагогики. Санкт-Петербург, 16–17 апр. 2002 г. СПб., 2002.
21. Франц А. С. Корпоративная культура университета // Университет. управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 26–30.
22. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
23. Хайдеггер М. Путь к языку // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.
24. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. М., 2001.
25. Шмакова Л. Е. Современный университет и его основные проблемы // Университет и система непрерывного образования (к 100-летию Саратовского государственного университета): материалы интернет-конф. Саратов, 2008.
26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М.: Издат. группа «Прогресс», 1996.
27. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. М., 1994.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159. 9. 72 + 159. 91

И. К. Пятых,
В. И. Лупандин

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЛЕВО- ПРАВУКОСТЬЮ И НЕКОТОРЫМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ВЗРОСЛЫХ ИСПЫТУЕМЫХ

Аннотация. В русле изучения проблемы функциональной асимметрии проведено сравнительное исследование ярко выраженных праворуких и леворуких взрослых по психологическим характеристикам: реактивной и личностной тревожности, а также ведущим акцентуациям черт характера и темперамента. Установлено, что праворукие отличаются высокой личностной тревожностью и имеют акцентуации по сензитивности, дистимности и застревающему характеру. Психологические признаки у леворуких положительно связаны между собой, у праворуких, наоборот, выявляются три отдельных комплекса психологических черт, связанных сильными положительными и отрицательными связями. Это свидетельствует о более асимметричной работе мозга праворуких по сравнению с леворукими.

Ключевые слова: функциональная асимметрия, право-леворукость, отличия по личностной тревожности, акцентуациям темперамента и характера, отличия структур корреляционных связей.

Abstract. The paper considers the problem of functional asymmetry, presenting the research data of the experiment on differences between the personal characteristics of left/right-handed people such as reactive anxiety, types of character and temperament. The right-handed prove to have a higher level of anxiety, sensitivity, and endoreactive dysthymia. Psychological characteristics in the left-handed are positively correlated, whereas the right-handed have three separate groups of features having strong positive and negative links, the latter indicating more assymmetric work of the brain of the right-handed.

Index terms: functional asymmetry; left/right-handedness, personal anxiety level, character, temperament, differences in correlation links.

В исследованиях О. В. Андреевой и В. И. Лупандина [1, 2], проведенных на детях старшего дошкольного возраста с использованием проективных рисуночных методик, было показано, что леворукие дети имеют более высокий уровень агрессивности, враждебности и тревожности по сравнению с праворукими сверстниками. Обнаруженная закономерность лучше выражена у мальчиков, нежели у девочек. Авторами были выска-

заны сомнения в том, связано ли это напрямую с ведущей рукой. В принципе, такой вариант не исключен (известно, что особенности функциональной асимметрии мозга отражаются и в особенностях психоэмоциональной сферы [4]). Тем не менее было сделано предположение о том, что повышенные агрессивность, тревожность и враждебность дошкольников являются результатом социального (в первую очередь семейного) давления. Ни для кого не секрет, что многие родители и по сей день пытаются переучивать своих детей к использованию правой руки для повседневных действий (таких, как письмо, рисование, еда и др.). Показано, что такое переучивание в раннем детском возрасте может привести к так называемому *декстрастрессу*, который оказывает негативное влияние на детскую психику [3, 8, 9].

В то же время, если особенности функциональной асимметрии (в частности левшество) действительно оказывают определенное влияние на характеристики психоэмоциональной сферы, то это должно проявляться и у взрослых, которые, несмотря на возможное давление окружающих в детстве, продолжают пользоваться в своей повседневной жизни левой рукой. В доступной нам литературе не было обнаружено данных относительно этого вопроса, что и определило цель нашего исследования.

Мы попытались выяснить, различаются ли между собой взрослые лево- и праворукие субъекты по таким психологическим характеристикам, как уровень личностной и реактивной тревожности, а также по ведущим акцентуациям черт характера и темперамента.

Методика исследования

Экспериментальное исследование включало в себя несколько этапов.

1. *Диагностика лево-праворукости.* С целью диагностики нами был использован тест «Индекс руки» (далее – ИР), разработанный И. К. Пятых в 2003 г. на основе ряда «традиционных» методик диагностики право- и леворукости [7]. Тест включает в себя 20 пунктов, 14 из которых представлены вопросами, касающимися повседневных действий, выполняемых испытуемыми: какой рукой Вы пишете (держите зубную щетку, молоток, расческу, ножницы, бросаете мяч, зажигаете спичку и т. д.). Остальные 6 пунктов представляют собой не менее традиционные моторные пробы – скрещивание рук («поза Наполеона»), переплетение пальцев, аплодирование, завод часов, проведение вертикальных линий и рисование простых геометрических фигур левой и правой рукой без зрительного контроля.

Ответ на каждый вопрос теста ИР оценивается по 3-бальной шкале: «-1» – выполняю предлагаемое действие левой рукой, «+1» – правой рукой, «0» – одинаково и левой, и правой руками. Результаты выполнения моторных проб оцениваются аналогично: «-1» – проба лучше выполняется левой рукой, «+1» – лучше выполняется правой рукой, «0» – качество выполнения задачи

левой и правой рукой практически одинаково. Наконец, выполнение традиционных проб «скрещивание рук» и «переплетение пальцев» также оценивается по общепринятым критериям в баллах – 1 и +1.

ИР для каждого отдельного испытуемого вычисляется путем сложения баллов по всем пунктам теста. Таким образом, ИР каждого испытуемого может варьировать в диапазоне от – 20 до +20 (ИР < 0 – левши, ИР > 0 – правши, ИР = 0 – амбидекстры). Шкальные значения ИР предполагают разную степень выраженности право- и леворукости каждого отдельного субъекта.

На начальном этапе в исследовании приняли участие 62 испытуемых (17 мужчин и 45 женщин) в возрасте от 17 до 64 лет. Выборка была уравнена по знаку ИР: 31 человек с ИР < 0 (размах вариаций от –1 до –20) и 31 испытуемый с ИР > 0 (диапазон от +1 до +20). Поскольку численность левшей в генеральной совокупности приблизительно на порядок ниже числа правшей, то уравнивание двух половин выборки проводилось путем случайного выбора праворуких из общего числа испытуемых.

2. *Определение уровня тревожности и доминирующих акцентуаций.* Каждый испытуемый, входящий в выборочную совокупность, был протестирован по двум тестам-опросникам: тесту Спилбергера – Ханина и тесту Шмишека – Леонгарда [6].

Методика Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. А. Ханиным, является достаточно надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в определенный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности как достаточно устойчивой характеристики. Личностная тревожность (ЛТ) характеризует устойчивую склонность человека воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Реактивная тревожность (РТ) характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, тонкой координации и т. д.

Тест Г. Шмишека (в некоторых переводах – Г. Смишека) основан на теории акцентуаций, разработанной К. Леонгардом [5]. Тест включает в себя 10 субшкал, позволяющих оценивать 10 основных акцентуаций: 1) гипертимность (Г); 2) дистимность (Д); 3) циклотимность (Ц); 4) возбудимость, импульсивность (И); 5) демонстративность (Дем.); 6) экзальтированность (Э); 7) эмотивность, сензитивность (С); 8) инертность аффекта, ригидность, застревание (З); 9) педантичность (П) и 10) тревожность, боязливость (Б). Детальное описание этих акцентуаций приводится в книге К. Леонгарда «Акцентуированные личности» [5], и мы не будем на нем подробно останавливаться.

Статистическая обработка результатов

При проведении статистического анализа использовались «сырые» баллы по тестам, которые обладают большей вариабельностью по сравнению со стандартизированными показателями и в связи с этим являются более информативными.

Для выбора адекватного метода статистической обработки результатов мы определили соответствие распределений ИР для каждой половины выборки теоретическому (нормальному) распределению. Оценка проводилась с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Получены следующие значения показателя: для левой $\lambda = 3,80$, для правой $\lambda = 2,71$, что свидетельствует о явном отличии полученных распределений от теоретического (нормального) распределения. «Сглаживание» распределений путем интервальной нормализации мало изменило картину ($\lambda' = 2,39$ для левой и $\lambda' = 3,39$ для правой). Другими словами, оба распределения ИР статистически достоверно отличаются от нормального. Аналогичные результаты были получены при анализе распределений «сырых» баллов по большинству субшкал тестов Шмишека и Спилбергера.

В том случае, когда распределения исследуемых показателей не подчиняются закону нормального распределения, использование в качестве меры различий параметрических критериев считается некорректным. В связи с этим для сравнения групп лево- и праворуких по показателям тестов Спилбергера и Шмишека мы использовали непараметрический критерий Манна – Уитни, который может применяться вне зависимости от характера распределения.

Для получения наиболее надежных результатов мы исключили из выборки 20 испытуемых со слабо выраженным ИР (от -9 до +9). Таким образом, в окончательной выборке остались 42 испытуемых: 21 ярко выраженный левша (ИР от -10 до -20) и 21 типичный правша (ИР от +10 до +20). Данные группы можно расценивать как контрастные.

Второй этап обработки состоял в определении уровня корреляции между индексом руки и каждой из 12 выявленных психологических характеристик. В данном случае использовалось следующее предположение: если различия между лево- и праворукими по какому-либо параметру статистически значимы, следовательно, и корреляция между ИР и данным показателем должна быть достаточно высока. Для статистической обработки использовались данные, полученные на тех же 42 испытуемых.

Наконец, завершающим этапом статистической обработки явилось изучение внутренней структуры корреляционных связей между показателями тестов Шмишека и Спилбергера. Цель данного этапа – определить, существуют ли различия в характере и степени связи между разными акцентуациями, а также между отдельными акцентуациями и уровнем тревожности у лево- и праворуких.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты сравнения показателей тестов Спилбергера и Шмишека для групп лево- и праворуких испытуемых представлены в табл. 1. В качестве анализируемых параметров служили следующие критерии: 1) пределы вариаций индивидуальных показателей по отдельным субшкалам тестов (соответственно, x_{\min} и x_{\max}); 2) средние значения показателей по выборкам лево- и праворуких и 3) коэффициент Манна – Уитни (U), критические значения которого для данной выборки составляют соответственно 154 ($p \leq 0,05$) и 127 ($p \leq 0,01$).

Таблица 1

Результаты сравнения контрастных групп лево- и праворуких испытуемых по тестам Спилбергера и Шмишека

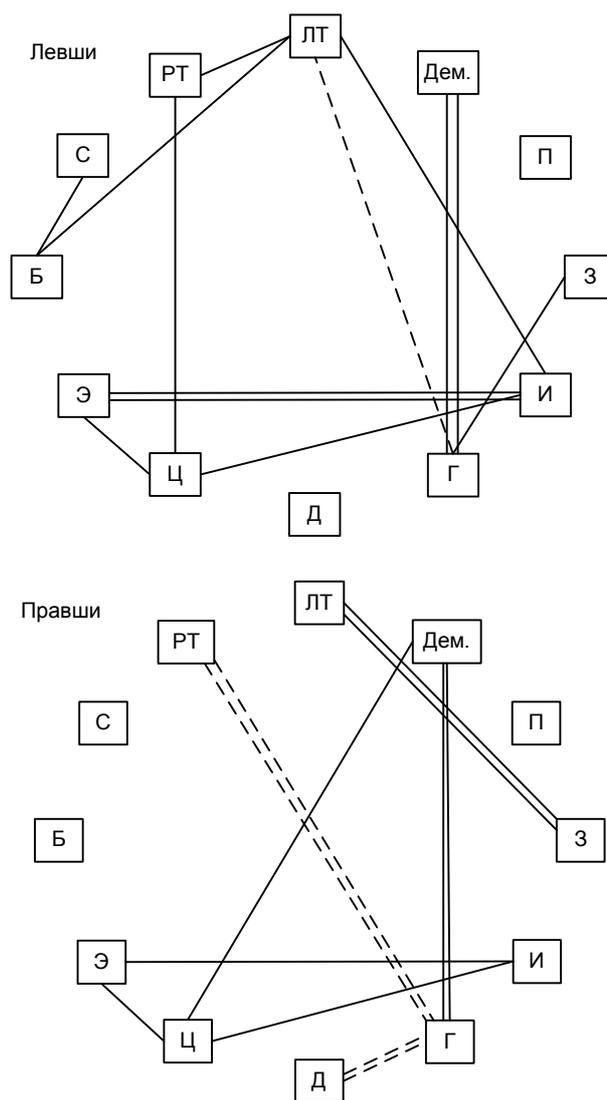
Тестовые показатели		Левши ($n = 21$)		Правши ($n = 21$)		Коэффициент Манна-Уитни, U
		пределы изменчивости	среднее значение	пределы изменчивости	среднее значение	
Уровень тревожности по тесту Спилбергера	ЛТ	28 ÷ 62	40,6	25 ÷ 64	45,3	146
	РТ	25 ÷ 42	36,5	22 ÷ 58	40,1	154,5
Выраженность типа акцентуации по тесту Шмишека	Г	9 ÷ 24	17,0	0 ÷ 24	15,7	207,5
	Д	0 ÷ 15	4,1	0 ÷ 18	7,1	149
	Ц	6 ÷ 24	14,9	3 ÷ 21	13,0	182
	И	6 ÷ 21	14,4	3 ÷ 18	12,6	175,5
	Дем	6 ÷ 22	13,0	6 ÷ 20	13,2	179,5
	Э	6 ÷ 24	16,0	6 ÷ 24	16,6	210
	С	0 ÷ 21	12,9	9 ÷ 24	16,0	149
	З	6 ÷ 18	11,2	6 ÷ 22	13,9	128,5
	П	4 ÷ 20	11,5	4 ÷ 20	12,0	211
Б	0 ÷ 21	11,3	3 ÷ 24	12,4	207	

Примечание. Полужирным курсивом отмечены статистически значимые различия для $p \leq 0,05$.

Результаты сравнения групп лево- и праворуких свидетельствуют о статистически значимых различиях по уровню личностной тревожности и трем акцентуациям (дистимный, сензитивный и застревающий типы). Во всех трех случаях указанные характеристики больше выражены у правшей по сравнению с левшами. По всем остальным характеристикам статистически значимых различий между группами не выявлено.

Результаты корреляционного анализа в целом согласуются с данными по оценке различий. Так, обнаружены статистически значимые ($p < 0,05$) корреляции

ляции между ИР и дистимностью ($r_{xy} = 0,329$), ИР и акцентуацией по застревающему типу ($r_{xy} = 0,361$). Коэффициенты корреляции между ИР и сензитивностью ($r_{xy} = 0,289$), а также между ИР и личностной тревожностью ($r_{xy} = 0,279$) также положительны и достаточно высоки, но не достигают критического значения ($r_{кр.} = 0,30$ для уровня значимости $p \leq 0,05$).



Структура корреляционных связей между уровнем тревожности и разными типами акцентуаций у лево- и праворуких

Таким образом, данные о различиях между лево- и праворукими по ряду исследуемых показателей подтверждаются (хотя и не полностью) результатами корреляционного анализа.

Более наглядная информация о структуре исследуемых корреляционных связей между тревожностью по Спилбергеру и акцентуациями по Шмишеку – Леонгарду у право- и леворуких представлена на рисунке, в котором корреляции отражены в виде соответствующих циклограмм. При этом сплошными линиями обозначены положительные (одинарные – для $p < 0,05$, двойные – для $p < 0,01$), пунктирными – отрицательные корреляции.

Данные в виде редуцированной корреляционной матрицы представлены в табл. 2. Знаком «+» отмечены положительные, знаком «-» – отрицательные корреляции на уровне значимости $p < 0,05$. Двойные обозначения («++» и «--») отражают положительные и отрицательные корреляционные связи между исследуемыми показателями на уровне значимости $p < 0,01$.

Таблица 2

Структура корреляционных связей между показателями тестов Шмишека и Спилбергера

Группа	Акцентуации	РТ	Г	Д	Ц	И	Дем.	Э	С	З	П	Б
Левши (n = 21)	ЛТ	+	-			+						+
	РТ				+							
	Г						++			+		
	Д											
	Ц	+				+		+				
	И				+			++				
	Дем.		++									
	Э				+	++						
	С											+
	З		+									
	П											
Правши (n = 21)	ЛТ									++		
	РТ		--									
	Г	--		--			++					
	Д		--									
	Ц					+	+	++				
	И				+			+				
	Дем.		++		+							
	Э				++							
	С											
	З											
	П											

Обсуждение результатов

Результаты сравнительного анализа корреляционных связей в группах лево- и праворуких свидетельствуют о том, что существуют общие закономерности, характерные для обеих групп. Так, отмечаются положительные корреляции в парах: «Г – Дем.», «Ц – И», «Ц – Э» и «И – Э». Тем не менее существуют и определенные различия между группами:

1) у леворуких: положительные корреляции в парах «ЛТ – РТ», «ЛТ – И», «ЛТ – Б» и «Г – З», отрицательная связь в паре «ЛТ – Г», чего не наблюдается в группе правшей;

2) у праворуких: положительные корреляции «ЛТ – З» и «Ц – Дем.»; отрицательные «РТ – Г» и «Г – Д», которые отсутствуют в группе левшей.

Прежде всего, обсудим наличие общих корреляционных связей, которые проявляются у испытуемых независимо от значений ИР.

1. Устойчивые положительные связи в триаде «экзальтированность – циклотимность – импульсивность».

Наличие значимых корреляций между этими характеристиками представляется вполне закономерным. Так, *циклотимность* проявляется в смене настроения, возникающей иногда в связи с конкретными событиями, а иногда и без видимых внешних мотивов. *Экзальтированность* же характеризуется бурной реакцией на любые жизненные события: экзальтированные личности легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние – от печальных (по Леонгарду, экзальтированный темперамент – это «темперамент тревоги и счастья» [5]). *Импульсивность* (возбудимость) как черта характера, по Леонгарду, формируется в связи с недостаточностью управляемости, самоконтроля. Она выражается в том, что решающим для субъекта является не логическое взвешивание своих поступков, а влечения, инстинкты, неконтролируемые побуждения. Так же как у циклотимного и экзальтированного типов, вспышки гнева могут чередоваться с депрессивными проявлениями. В целом устойчивый «треугольник» вышеописанных черт отражает ряд взаимосвязанных активационно-эмоциональных проявлений.

В нашем исследовании и у правшей, и у левшей формирование *импульсивного* характера зависит от наличия таких свойств темперамента, как *экзальтированность* и *циклотимность*. Вместе с тем у левшей акцент проявления импульсивного характера сильнее обусловлен экзальтацией чувств, а у правшей – ярко выраженной цикличностью смены противоположных чувств. Таким образом, активационно-эмоциональные проявления у правшей более асимметричны, более контрастны, чем у левшей. Импульсивные левши проявляют скорее силу чувств, а импульсивные правши – скорее их переменчивость.

2. Достоверная положительная связь в паре «гипертимность – демонстративность».

Анализируя стремление демонстративных личностей привлекать к себе внимание окружающих, К. Леонгард приходит к выводу, что данная черта характера связана не с повышенной потребностью в признании, а со сниженным тормозным контролем [5]. Сочетание же *демонстративности* как черты характера с *гипертимностью* как чертой темперамента характеризует структуру направленной активации личности с ослабленным контролем сознания, способствующим возникновению ассоциированных чувственных образов, обладающих большой эмоциональной выразительностью.

В нашем исследовании на основании очень устойчивой связи ($\beta = 0,99$) между *гипертимностью* и *демонстративностью*, одинаковой у правой и у левой, можно сделать вывод о том, что одной из причин формирования демонстративного характера вообще является наличие у человека гипертимности как свойства темперамента, что совпадает с выводом К. Леонгарда.

Более подробно проанализируем различия в структуре корреляционных связей у право- и леворуких, что имеет непосредственное отношение к нашей работе.

1. У левой наблюдается значимая положительная связь между *гипертимным* и *застревающим* типами акцентуации; у правой такой связи нет.

Гипертимность как свойство темперамента обуславливает у левой формирование двух типов характеров: демонстративного и застревающего. Первый имеет направленность интересов – быть в центре внимания общества, открыто проявлять свои яркие переживания, гибко изменяться вместе с ситуацией, вытесняя из сознания неприятные стороны жизни и строгие обязательства, которые могут заменяться фантазиями. Второй характер отличается большим честолюбием. Интересы человека направлены на самовышение в социуме, которое чаще всего реализуется через работу. Имеется высокая чувствительность к несправедливости, особенно в отношении к своей персоне, приводящая к обидчивости или злопамятности. Из приведенных характеристик можно увидеть, что эти два характера объединяют ярко выраженный индивидуализм, социальная активность, стремление самоутвердиться в обществе, добиться влияния на других людей.

Следовательно, чем активнее реализуется эта направленность интересов у левой, тем ниже у них личностная тревожность.

2. Представляется важной отрицательная связь *личностной тревожности* с *гипертимностью* у левой: она может свидетельствовать о влиянии активной жизненной позиции на уровень личностной самооценки – когда для преодоления трудностей сил хватает, личностное самоотношение положительное, тревожность низкая. Из этого можно предположить, что для уменьшения уровня личностной тревоги (в защитных или компенсационных целях) левши будут склонны воспитывать в себе характер с сильным акти-

вационным базисом (или будут стремиться находиться в кругу людей с такими характерами). Наше предположение находит подтверждение в следующем: К. Леонгард выделяет три характера с активационными свойствами темперамента: демонстративный, застревающий, импульсивный. Только у левшей свойство темперамента «гипертимность» находится в связи со всеми этими характерами: в положительной связи с демонстративным и застревающим характерами, а через отрицательную связь с личностной тревожностью – с импульсивным характером.

3. У левшей наблюдаются значимые положительные корреляции *уровня личностной тревожности с уровнем реактивной тревожности, импульсивностью и боязливостью*. У праворуких эти связи не достигают уровня статистической значимости.

Обсуждая эти результаты, надо подчеркнуть следующее. Известно, что левши имеют определенные отличия от правшей в работе мозговых механизмов. Внешне это проявляется, например, в предпочтении пользоваться левой рукой в бытовых действиях и при письме, а также в особенностях сенсорно-перцептивных процессов, эмоциональном реагировании. Результатом таких процессов является, во-первых, особый взгляд левшей на себя и на мир вокруг себя. Левши чувствуют свою особенность, они эмоционально остро переживают непохожесть на праворукое большинство. Они чаще подвержены беспокойству. У них чаще развивается личностная тревожность, если их активность ограничивают или критикуют. Их личностная тревожность усиливается боязливостью, бессознательными страхами. Такая чуткость нервной системы, в свою очередь, связана с сензитивностью левшей. Усиление личностной тревожности у левшей соответственно усиливает проявление импульсивных черт характера.

С другой стороны, праворукий мир навязывает левшам свои правила мышления и эмоционального реагирования, которые, как мы показали выше, характеризуются большой переменчивостью и контрастностью. Это порождает у левшей трудности переключения в различных ситуациях, так как они обладают некоторой эмоциональной ригидностью вследствие высокой интенсивности чувств.

4. Отрицательная связь между *гипертимностью и дистимностью* обнаруживается только у праворуких; у левшей ее нет. Объяснить ярко выраженную активационную контрастность свойств темперамента у правшей можно проявлением функциональной асимметрии мозга. Она постепенно развивается в онтогенезе человека и в большей степени проявляется именно у правшей. При реализации речевых и мыслительных функций левое полушарие тормозит правое, создавая временный контраст в активации полушарий. У левшей функциональная асимметрия выражена слабее, поэтому контрастов в активационных свойствах темперамента нет. У левшей чаще, чем у правшей, реализация речевых и мыслительных функций распределена в обоих полушариях.

5. У правшей *гипертимность* оказалась одновременно связана отрицательной связью с *дистимностью* и сильной положительной связью с *демонстративным* характером. Это позволяет предположить, что черед активный и пассивных состояний будет влиять на проявления демонстративного характера у правшей.

6. Положительная корреляция между *циклотимностью* и *демонстративностью* также отмечается только у праворуких.

Выше уже обсуждался вклад *циклотимности* как свойства темперамента в формирование особенностей импульсивного характера у правшей, по сравнению с левшами. Теперь установлено, что на формирование демонстративного характера у правшей влияют два свойства темперамента: *гипертимность* и *циклотимность*. *Циклотимность* придает демонстративному характеру подчеркнутую контрастность, воздействуя на смену переживаний. В свою очередь, сила сменяющих друг друга переживаний зависит от чередования активации – *гипертимности* и *дезактивации* – *дистимности*.

7. *Гипертимность* у правшей имеет сильную отрицательную связь с *реактивной тревожностью*. Это значит, что хорошее настроение, активная жизненная позиция помогают правшам справляться с тревогой и напряжением; отказ от активных действий, уныние приводят к повышению страха возможной неудачи. Описываемая связь свидетельствует о взаимных влияниях когнитивной установки и активационного состояния у правшей, что подтверждает упорядоченный характер корково-подкорковых взаимодействий у правшей.

8. У праворуких выявляется сильная положительная связь между *личностной тревожностью* и *застравающим типом* акцентуации. Можно предположить, что у правшей уровень личностной самооценки тесно связан с уровнем социальных достижений. При этом исходно высокая самооценка, чувство личной защищенности, низкая тревожность соотносятся с умеренным уровнем социальных притязаний. Но повышение неуверенности, беспокойства, астенических реакций, чувства постоянной тревоги приводят к повышению обидчивости, склонности защитить себя от окружающей несправедливости, усиливают компенсирующее поведение, которое выражается в повышенном честолюбии, стремлении стать лучше других.

В таком рисунке поведения проступает тип личности, которая отражает себя «инструментами мысли» – сравнением, анализом. В более общем виде это подводит нас к идее о том, что личностная тревожность есть результат процесса человеческих взаимоотношений, и, следовательно, для своего уменьшения требует изменения отношений между личностью и другими людьми. Известно, что возникновение личностной тревожности приходится на ранний возраст и является следствием зависимых от взрослого неудовлетворительных отношений. Поэтому становится

понятной попытка личности совладать с тревожностью, уменьшив чувство зависимости, заняв психологически или реально «позицию взрослого». Это закономерно приводит к наиболее приемлемому, социально одобряемому и желательному пути – деланию карьеры.

Как мы установили в нашем исследовании, и правши, и левши в равной мере обладают застревающим характером. Но его происхождение и логика развития совершенно различны. Например, как мы доказали, усиление личностной тревожности у правши обязательно поведет к развитию защитного поведения в той или иной форме повышения социального статуса. У левшей же, напротив, усиление личностной тревоги ослабит энергию активности, и вместе с этим ослабнет стремление к социальным достижениям. Поэтому левша выбирает защитное поведение, усиливающее его активность и личное влияние. Правша, добившись ослабления личностной тревожности, может отойти от дел в состоянии душевного покоя. Левша же, наоборот, снизив тревожность, получит возможность усиления активности и сможет притязать на более высокий социальный статус.

Выводы

1. Установлены статистически значимые различия между правшами и левшами по уровню личностной тревожности и трем акцентуациям характера: дистимной, сензитивной и застревающей.
2. Обнаружены статистически значимые корреляции между ИР и дистимностью, ИР и акцентуацией по застревающему типу.
3. Сензитивность у правшей акцентуирована, но не связана с другими чертами, является самостоятельным комплексом.
4. Застревающий характер у правшей связан с личностной тревожностью и образует отдельный комплекс психологических черт.
5. Демонстративный характер у правшей связан с циклотимным и гипертимным темпераментами.
6. У левшей с гипертимным темпераментом связаны и застревающий, и демонстративный характеры.
5. В импульсивном характере левшей ярче проявляется экзальтированность, а правшей – циклотимность.

Заключение

У леворуких структура корреляционных связей между тревожностью по Спилбергеру и акцентуациями по Шмишеку – Леонгарду более сложная и замкнутая, но сильных связей меньше. Это является отражением диффузного распределения психических функций в их мозге, менее выраженной асимметрией в работе полушарий и корково-подкорковых структур. У праворуких, наоборот, – количество корреляционных связей меньше, но они сильные и контрастные, распадаются на три не связанных комплекса черт. Такая структура является отражением асимметричного функционирования полушарий мозга правшей.

Следовательно, при проведении психологических исследований необходимо принимать во внимание различия между испытуемыми по ведущей руке. За праворукостью или леворукостью скрываются различия в механизмах функционирования мозга, которые обуславливают происхождение достоверных индивидуальных различий по тревожности, темпераменту и акцентуациям характера.

Литература

1. Андреева О. В., Лупандин В. И. Изучение особенностей психоэмоциональной сферы у леворуких детей // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. Вып. 4. С. 209–212.
2. Андреева О. В., Лупандин В. И. Особенности психоэмоциональной сферы леворуких детей // Объединен. науч. журн. 2005. № 21. С. 52–56.
3. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург: ЛИТУР, 2001. 320 с.
4. Данилова Н. Н. Психофизиология. М.: Аспект-Пресс, 1999.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, 1984.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тексты: учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2003. 672 с.
7. Пярых И. К., Лупандин В. И. К вопросу о диагностике леворукости // Рос. физиол. журн. 2004. Т. 90, № 8, ч. 1. С. 394–395.
8. Чуприков А. П. Антропоизометрия и охрана здоровья леворуких // Леворукость у детей и подростков. М., 1987. С. 7–13.
9. Чуприков А. П., Казакова С. Е. Клинические особенности неврозов у леворуких детей // Журн. невропатологии и психиатрии. 1985. № 10. С. 1516–1521.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 122/129

А. С. Горинский

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются аксиологические, философские и социокультурные основания развития современных технологий обучения. Особое внимание уделяется выявлению связи между современными технологиями обучения и становлением новоевропейской идеи конструктивного эвристического метода.

Ключевые слова: технологии обучения, метод, конструктивизм, эвристика.

Abstract. The paper is devoted to axiological, philosophical and socio-cultural foundations of modern training techniques. Special attention is paid to identifying the relationship between modern training technologies and developing a new European idea of the constructive heuristic method.

Index terms: pedagogical techniques, method, constructivism, heuristic.

В современной организации педагогического процесса одна из традиционных функций педагогической деятельности – информационная, характерная для педагога-предметника, – утрачивает свою значимость. В связи с этим в современной педагогической литературе много внимания уделяется изменению характера деятельности педагога в инновационных процессах обучения. *Traditio*, т. е. та непосредственная «передача» знания, которую веками осуществлял *traditor*, «преподаватель», перестает быть ценностью в образовательной сфере.

Несомненно, современные педагогические технологии функционируют в системе научно-педагогического знания, более того, налицо тенденция к позиционированию их в качестве относительно самостоятельной области научно-теоретического знания. Первой диахронной формой такового знания явилась античная наука, в которой – впервые на спекулятивном уровне – была разработана идея двух родов знаний и, соответственно, различных видов обучения. Речь идет об аристотелевской оппозиции между «умозрительным» (θεωρητικός) и «производительным» («пойэтическим», ποιητικός, – то, что сегодня называют «практическим») знанием [1, с. 180–182], которое коррелирует с онтологической оппозицией «естество» (φύσις)

ис «искусство» (τέχνη). Если «естество» (природа) как «сущность того, что имеет начало движения в самом себе как таковом» [1, с. 150], в аксиологическом аспекте соотносится с гражданским идеалом совершенного и свободного «калокагатического» человека, а в науке – с такой высокой ценностью, как созерцательный образ жизни (θεωρητικὸς βίος), то аксиологические позиции τέχνη куда уязвимее. В самом деле, «искусственное», τεχνητός, есть: 1) не-естественное и 2) «искусное», τεχνικός. В значении искусности τέχνη ассоциируется с μηχανή – «ухищрением», связанным с обманом природы (φύσις) вещей. Может показаться странным, но такая «хитрость» (по крайней мере, с высокомерной точки зрения «благородных», καλοὶ καγαθοί) не есть свидетельство ума. Напротив, μηχανή имеет тенденцию к отождествлению с ручным трудом: так, во французском языке XVII в. *mécanique* есть, прежде всего, «ручной» и лишь затем, поскольку – «ручной», указывает на такую характеристику «простолюдина», как «механический ум», esprit mécanique [18, р. 494].

«Механическим умом» в полной мере наделен греческий ремесленник, τεχνίτης. В этой системе ценностей технология делания (ποίησις) чего-либо является *негацией* классического идеала θεωρητικὸς βίος. В отличие от теоретика с его высоким аксиологическим (этическим, социальным и проч.) статусом, «ремесленники подобны некоторым неодушевленным предметам: хотя они и делают то или другое, но делают это сами того не зная (как, например, огонь, который жжет); неодушевленные предметы в каждом таком случае действуют в силу своей природы, а ремесленники – по привычке» [1, с. 66]. Ясно, что теоретическая наука (ἐπιστήμη), словами Аристотеля, «выше» «пойэтического» искусства (τέχνη) не только по причине ее антиутилитарной направленности (чего не скажешь о τέχνη) [1, с. 67].

Научная истина автономна, ибо обосновывается доказательным знанием, а не авторитетом: «Платон мне друг, но истина дороже». В этой восходящей к Аристотелю [2, с. 59] сентенции налицо принципиальная значимость сомнения, следовательно, сама возможность доказательства. В широком смысле речь идет об античной гражданской и образовательной традиции «свободоречия» (παρρησία/libertas), являющегося абсолютной ценностью и в современной науке (включая «академическую свободу»). Более того, здесь можно говорить об истоках той диалогической и гуманистической культуры образования, в которой субъектом производства («родителем») знания оказывается ученик, а учитель занимается лишь παιευσίς, «родовспоможением» (так сказать, «субъект-субъектные отношения»)¹.

Напротив, процесс обучения, который выстраивает в отношении будущего τεχνίτης, греческий наставник-«технолог», имеет ярко выражен-

¹ Сократ отказывается от слова «учить» (διδάσκειν), ибо оно связано с идеей привнесения знания в душу человека извне. В «Меноне» раб усвоил математический закон не в результате обучения, но нашел это знание в своей душе [12, с. 596].

ный прикладной, процедурный и практический (в смысле передачи «пой-этического» знания) характер, ибо цель этого процесса – формирование не столько знаний и даже не умений, но лишь навыков. Процесс обучения сводится к трансляции неких традиционных процедур, относящихся в силу их прикладного характера к *единичным* предметам, а потому препятствующих: 1) приращению знания и 2) выходу этого знания на теоретический уровень.

Таким образом, античная *техноλογία*, или *τέχνη*, имеет низкий аксиологический статус. «Наилучшим государством», как замечает Аристотель, будет то, которое «не даст ремесленнику гражданских прав» [2, с. 453]. Это существенно: греческая аксиология оперирует не «ценностью-стоимостью» (*valeur*), но «ценностью-достоинством» (*ἀξία, τιμή*). Греческая *ἐπιότης* и аксиология приходят к своему тождеству в понятии *ἀξιώμα*, «достоинство». Такой «аксиомой» является эссенциалистская направленность античной науки: сущность предпочтительней экзистенции; «умное зрение» (*θεωρία*) предпочтительнее чувственного зрения и, тем более, мануального действия; истина-*ἀλήθεια* (как выявление уже данной, но скрытой за феноменальной видимостью сущности) предпочтительнее внешнего эффекта, не говоря о приращении знания.

Здесь речь идет о том, что предлагаемая для ремесленника (*τεχνίτης*) технология обучения, действительно, имеет примитивный характер. Прикладной компонент данного процесса, указывающий на утилитарную цель обучения, обуславливает компонент процедурный: действия, которым наставник обучает ученика, во-первых, не выходят за рамки повседневных манипуляций с реальными предметами. Во-вторых, *повторение* процедур направлено не на обобщение опыта, а на доведение действий ученика до автоматизма, иными словами, направлено не на объект манипуляций, а на субъект, на самого обучаемого. Это принципиально, поскольку вскрывает сущность транслируемого знания: таковое имеет откровенно практический (*πονητικός*) характер.

Совершенно иного рода *руководство* представлено в следующем фрагменте текста Леонардо да Винчи, в котором следует выделить формальный аспект (безотносительно к содержанию): «Дабы на опыте изучить соотношение интервалов при падении воды одинакового и однородного веса, пусть будет поставлена внизу по перпендикулярной линии доска и пусть будет хорошенько покрыта глиною, смешанною с паклей, и с ней пусть будет в виде книги соединена (другая. – *Авт.*) доска, и пусть можно ее сразу, как видишь, стягивать двумя веревками; и на верхнем конце этой покрытой глиной доски пусть будет помещен нижний конец трубки, снизу закупоренной и наполненной шариками одинакового веса и формы; затем хорошенько укрепи трубку и покрытую глиной доску, и открой трубку, и когда увидишь первый шарик на середине доски, внезапно приведи в действие противовес, и обе доски сожмутся, все падавшие ша-

рики застрянут в этой глине, и ты сможешь затем измерить соотношение различных их интервалов» [11, с. 92].

Несмотря на процедурный характер этих высказываний Леонардо да Винчи, здесь легко обнаружить следующие отличия: 1) отсутствие в описываемых процедурах явно выраженной утилитарной направленности; 2) манипуляция с предметами, не просто бесполезными для повседневных практических нужд, но намеренно сконструированными для осуществления означенной цели (так сказать, «приборостроение»); наконец, 3) направленность возможного повторения процедур не на формирование навыка, а на решение задачи¹. В этом кроется потенциал *собственного* развития *технологической* составляющей «механического искусства», которое уже включает в себе тенденцию к переоценке ценностей: «Наука инструментальная или механическая – благороднейшая и по сравнению с прочими наиболее полезная» [11, с. 47]. «Благородство» этой еще лишь *технической практики* (а не теоретической механики) обосновывается пользой, но это обоснование не может состояться без допущения в саму «технологию обучения» (в *руководство*) ценностей теоретического знания: таковые «просачиваются» в *artes mechanicae* не на уровне эксплицитно поставленной цели (разумеется, она в той или иной степени утилитарна), а на уровне *процесса* производства опыта или знания, в котором начинает доминировать такая ценность, как умственная работа².

Основной момент, на который необходимо обратить внимание в приведенных высказываниях Леонардо да Винчи, это переориентация *τεχνίτης* на решение задач типа *problema*, которые определяют возникновение установки на приращение знаний. Искусство (*τέχνη*) трансляции традиций (в отношении *τεχνίτης*) трансформируется в *scientia generalis*, во «всеобщую науку, иначе – искусство открытия» [10, с. 474] (выражения, столь привычные для слуха новоевропейского ученого). К понятию «искусство открытия» (*ars inventoriae*) стоит присмотреться внимательнее. Отме-

¹ В «Началах» Евклида есть два рода пропозиций: *problema*, целью которой является построение фигуры, и *theorema*, цель которой – доказательство положения. Д. Поля придает этому различию «более широкий смысл, рассматривая два вида задач: задачи на нахождение и задачи на доказательство. Конечной целью задачи на нахождение является нахождение (построение, проведение, получение, отождествление...) некоторого объекта, т. е. неизвестного данного задачи. Конечной целью задачи на доказательство является установление правильности или ложности некоторого утверждения, подтверждение его или опровержение» [13, с. 145].

² Подобным образом Леонардо выводит живопись из-под «юрисдикции» *artes mechanicae*: живопись «вначале существует в уме художника, но не может получить завершения без ручной работы» (цит. по: [15, с. 412]. Так расплывается оппозиция между интеллектуальной деятельностью и ручным трудом (соответственно, между теоретическим и «поэтическим» знанием): «Механическим называют знание, происходящее из опыта, научным – то, которое начало и конец имеет в уме, а полумеханическим – то, которое рождается из науки, а завершается ручной работой» (цит. по: [15, с. 411].

тив привычное в латиноязычном мире отождествление «науки» и «искусства», остановимся на понятии *inventio*, ибо речь заходит о становлении основополагающей ценности новоевропейской культуры научного дискурса – ориентации «науки-искусства» на методику производства нового знания.

В привычном переводе *inventio* есть «изобретение», или скорее даже процессуальная его сторона, т. е. такое создание нового, непривычного и не вписывающегося в регулярный ход вещей, которое связано с умением и сноровкой. Лишь этот момент *искусности* отделяет сегодня «изобретение» от привычной семантики «открытия» (*discovery, découverte*)¹. Но и в том, и в другом случае акцентируется идея *новизны*, будь то некоторое изделие, знание или неведомая земля, – и в этом аспекте «изобретение» и «открытие» для современности суть вещи однопорядковые. Таковыми они становятся, начиная с Нового времени. С одной стороны, основные персоналии новой науки уже прямо или косвенно отождествляют «открытие» с «изобретением», но, с другой, стороны, в повседневном узусе XVII в. слово *inventio* имеет некий «оттенок недоброжелательности», поскольку понимается как умение, или «*art*» в смысле «*savoir-faire*» (аналог «*know-how*») [18, p. 451].

Процесс отождествления «открытия» с «изобретением» можно проследить на примере эпохального «Рассуждения о методе», где Декарт использует глагол «открывать» (*découvrir*) как в традиционном значении, так и в смысле инвенции. В первом случае он, разумеется, говорит об «открытии» *истины* (*vérité*) как таковой, или – «в науках» (*dans les sciences*) [19, p. 33, 42, 84, 86, 88, 89]². На теоретический характер этой истины, на укорененность ее в греческой «не-сокрытости» (ἀλήθεια) и в соответствующей системе ценностей указывает не раз проводимая грань между открытым и скрытым, тайным, сокровенным (*caché*)³. Иными словами, истинное знание *уже* существует, и если полагать его во времени, то оно – *в прошлом*, оно принципиально *не ново*, ибо новое не обладает *достоинством* ценности (ἀξίωμα). Как раз с этой, традиционной для ориентированной на память культуры диспозицией «истина – открытие [сокрытого]» (от гесиодовского «золотого века» до платоновской теории «знания-припоминания»), и ассоциирована вышеупомянутая идея «свободоречия» (παρρησία, *libertas*): нельзя

¹ Нельзя сказать, к примеру, что Колумб «изобрел» или «искусно открыл» Новый свет. Он его просто «открыл», при этом в таком безотносительном к какой-либо «сноровке» словоупотреблении допускается момент, предполагающий в «открытии» возможное участие случая, фортуны.

² В русскоязычном переводе «Рассуждения...» [7] соответственно с. 261, 265, 289, 290, 291, 292.

³ Например, то, что Декарту предстоит еще открыть (*découvrir*), «более скрыто» (*plus caché*), нежели то, что он мог встретить ранее [19, p. 89; см. также p. 33; 7, с. 292, 261].

научить тому, что уже знаешь, можно лишь помочь это знание вспомнить. Большую роль в таком процессе играет самостоятельность самого ученика как потенциального субъекта истинного знания, но именно поэтому такой процесс не гарантирует успеха.

Перечислив свои знаменитые четыре правила метода, Декарт заявляет, что при их соблюдении не может существовать ничего столь сокровенного (*si cachées*), что не могло бы быть открыто (*découvre*) [19, р. 33; перевод: 7, с. 261]. Именно здесь и обнаруживается переход к отождествлению «открытия» с *inventio*, при котором открытие *методически* начинает *производиться* с предельной минимизацией участия в этом производственном процессе какой-либо доли случая, риска и т. п. Действительно, помимо привычного употребления понятия *invention* в «ремесленном» значении *savoir-faire* [19, р. 19, 55, 74, 79, 94]¹, в «Discours» Декарт, именуя себя первооткрывателем истин (*verités*), использует уже выражение «*le premier inventeur*» [19, р. 94; 7, с. 295]. Здесь в полной мере имеет место то *art d'inventer*, которое отождествляется с «универсальным методом» новоевропейского конструктивизма.

Метод *открытия-инвенции* предполагает радикальную реформу ценностных оснований научного знания ($\epsilon\pi\iota\sigma\tau\eta\mu\eta$), не только на уровне собственно научного исследования, но и на образовательном уровне передачи (*traditio*) знаний от учителя (*traditor*) к ученику. Для того чтобы развить это положение, необходимо представлять сначала, что в новоевропейской научно-образовательной программе доминирующая роль принадлежит первому уровню (*scientia*). В отличие от *educatio*, предполагающего воспроизводство уже известных знаний, на этом уровне реализуется производство новых знаний. Его доминирование определяется тем, что высшей когнитивной ценностью в этой культуре является, пользуясь классификацией М. Шелера [16, с. 41] не «образовательное» (античная метафизика) и не «спасительное» знание (христианская культура), но знание «ради господства».

Знание этого рода «начинает с потребности (вызванной неожиданностью чего-то непривычного, нового события, отклоняющегося от “регулярного” хода вещей), потребности это “новое” ожидать в другой раз, предсказать и, наконец, иметь возможность практически воспроизвести его, – или, по крайней мере, *иметь возможность мыслить* то, как его можно было бы воспроизвести, как это “сделать”» [16, с. 44]. Шелер схватывает самую суть: переход от созерцания к новоевропейскому «делу» (самое время вспомнить поправку гетевского Фауста к *Ин 1 : 1*) уже на уровне мышления свидетельствует о приоритете в знании «ради господства» такого свойственного технологии «значения истинности», как «эф-

¹ В русскоязычном переводе «Рассуждения...» [7] соответственно с. 253, 273, 283, 286, 295.

фективно/неэффективно». На уровне собственно научного исследования (*scientia*) новые ценности воплощаются в пробабилистской направленности классического конструктивизма, которая эксплицируется, например, в Третьей части «Принципов философии» Декарта: «...я все, о чем буду писать далее, предлагаю лишь как гипотезу, может быть и весьма далекую от истины. Но и в таком случае я вменяю себе в большую заслугу, если все выведенное из нее в дальнейшем будет согласоваться с опытом, ибо тогда она окажется не менее ценной для жизни, чем если бы была истинной» [7, с. 390]. Таким образом, эпистемологическим гарантом механического конструкта оказывается уже не «истинное знание» (ἐπιστήμη), но «мнение» (δόξα), или – на языке XVII в. – «моральная уверенность» (*certitudo moralis*) [7, с. 420], она же «профессиональная этика» членов современного научно-образовательного сообщества.

Выше показано, что установка на приращение (нового, или непривычного) знания, воплощаясь в «искусстве открытия-инвенции» (*ars inventoriae*), предполагает радикальную реформу ценностных оснований научного знания не только на уровне собственно научного исследования, но и на образовательном уровне (*educatio*). Идеал «созерцательного образа жизни» (θεωρητικὸς βίος) уступает место ценностям новоевропейского активизма, «истина» (ἀλήθεια) уступает дорогу «эффекту». В самом деле, если конструктивист утверждает в качестве методологической установки отказ от «откровенной» истины, иначе говоря, от ссылки на авторитетные источники, то образовательный процесс уже не может осуществляться по принципу непрерывной передачи незыблемого, освященного авторитетом знания, но ориентируется на результативность/действенность. Знание в образовательном процессе должно быть методически предложено как такое «открытие» (*inventio*), которое должно быть самостоятельно усвоено учащимся, что, в свою очередь, влечет за собой изменения функциональных характеристик деятельности учителя. Из *traditor'a* как транслятора освященной традиции он превращается в *методолога* и *методиста*, предлагая учащемуся такой *метод*, благодаря которому тот научается быть *inventor'ом*, «открывателем» знания. Иными словами, процесс обучения декларируется как такое эвристическое «искусство сообщения» знаний (ориентированное на решение задач типа *problema* и *theoremata*), которое максимально стремится к *отождествлению* с «искусством открытия-инвенции».

Прежде всего, это «аналитический» способ изложения мысли, «на котором нечто может быть найдено методически и как бы априори, так что, если читатель пожелает следовать этим путем и внимательно отнесется ко всему изложенному, он столь же хорошо разберется в вопросе и усвоит его, как если бы он сам его поставил». «Я следовал в своих «Размышлениях (о первой философии. – Авт.), – продолжает Декарт, – только путем анализа, считая его *истинным и наилучшим методом самообуче-*

ния» (курсив наш. – Авт.) [8, с. 124]. Иными словами, речь идет о максимальном устранении рецептивного элемента в пассивном изучении (здесь – текста) и приближении, насколько это, возможно к активному типу изучения¹. Наиболее строгой методологической работой Декарта являются «Правила для руководства ума» (см. [7]). В этом сочинении осуществляется опыт разработки так называемой «всеобщей математики» (*mathesis universalis*), такого универсального метода, который позволял бы разрешать проблемы как физико-математического, так и метафизического характера. Если использовать современную терминологию, то *mathesis universalis* есть такая эвристическая технология обучения (и самообучения)², в основе которой лежат принципы математических (точнее – метаматематических) рассуждений: тот, кто «приучит [к ним] свой ум, сделает его способным также к исследованию других (т. е. не математических. – Авт.) истин: ведь способ рассуждения всюду один и тот же» [8, с. 485].

В указанном сочинении насчитывается двадцать одно правило (предполагалось тридцать шесть), позволяющее, по мысли Декарта, решать задачи *нахождение* (*problema*). Как блестяще демонстрирует Д. Пойа, картезианская технология активно применяется в наши дни при составлении и решении алгебраических задач [13, с. 50–52]. Например, у Декарта четко разделяются *неизвестное*, *данные* и *условие*, проводится идея о представлении неизвестного в символической форме, – чтобы таковое уже, так сказать, *наглядно присутствовало* в процессе обучения. Это принципиально важный момент эвристической технологии, стимулирующий активность учащегося: «Нужно прямо обозреть предложенное затруднение, отвлекаясь от того, что какие-то его термины являются известными, а какие-то – неизвестными, и усматривая благодаря правильным рассуждениям взаимную зависимость каждого из них от других» [7, с. 146].

Не стоит пояснять, насколько далека подобная эвристика от описанного Аристотелем обучения ремесленника (*τεχνίτης*). На что, действительно, стоит обратить внимание, так это на теснейшую взаимосвязь образовательного и собственно научного уровня в знании «ради господства»: «Если “новое”, неожиданное, – пишет Шелер, – встроено в идею о регулярном ходе вещей, если “законы природы” определены так, что событие (т. е. неизвестное. – Авт.) при точно указанных обстоятельствах оказывается “следствием” этих законов и тем самым уже чем-то относительно известным, то “наука” вполне удовлетворена» [16, с. 44]. *Scientia* и *educatio* в указанном

¹ Примечательно, что метод (искусство) «сообщения» здесь стремится стать «искусством открытия-инвенции». Аналогичный пассаж в «Discours»: нельзя понять мысль, сообщенную тебе другим человеком, так же хорошо, как если бы сам ее открыл (*l'invente soi-même*) [19, p. 86].

² О том, что «Правила для руководства ума» можно ассоциировать именно с технологией обучения, свидетельствует в тексте сам факт их декларирования в качестве антитезы традиционному школьному методу обучения [7, с. 81].

роде знания сходятся именно в этой точке включения неизвестного в привычную конфигурацию наличных и уже апробированных смыслов, отношений, стратегий западной культуры. Обратной стороной этого процесса явится, как известно, ее (культуры) секуляризация и элиминация, по крайней мере – из науки, трансцендентного начала, в том числе элиминация античной оппозиции «естество» (φύσις) vs «искусство» (τέχνη).

В самом деле, убеждение, что *mathesis universalis* может быть приложима к проблемам любого рода, лежит в основе картезианского понимания материи как протяженности, доступной математическому и геометрическому выражению [7, с. 386]. Поэтому ценностные основания современных педагогических технологий лежат не в античной системе ценностей с ее жестким оппозиционированием теории и практики, но в таких взаимообусловленных ценностях новоевропейской универсального метода «искусства открытия-инвенции», как воспроизводимость, предсказуемость, эффективность, эвристичность. В этой системе ценностей образование и учебный процесс суть «дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед» [9, с. 174].

Если картезианская версия *mathesis universalis* фундирована в математике, а также в конструктивизме классической механики, то логический вариант универсального метода решения задач представляет знаменитая «Логика Пор-Рояля» (1662). Будучи аннотирован как «искусство мыслить» (*art de penser*), труд А. Арно и П. Николя завершает в области логики то, что в самых общих чертах наметил Декарт. В четвертой части («О методе»), «без сомнения одной из самых полезных и самых важных» [3, с. 297], со ссылкой на «Правила для руководства ума», излагается (помимо прочего) и логически прорабатывается выше-описанный «аналитический» метод Декарта, который авторы «Логики» именуют также *méthode d'invention*. В отличие от «синтетического» метода (он же «метод доктрины»), служащего для изложения другим уже известного знания, метод инвенции ориентирован на решение *questions*, иными словами, на решение задач на нахождение, т. е. *inventio*, неизвестного [3, с. 306–313]. Дальнейшее развитие метода инвенции будет связано с именем Лейбница, который в основание своего «искусства открытия» (*art d'inventer*) положит уже комбинаторику.

Можно утверждать, что именно *inventio* как основная ценность новоевропейской программы универсального метода лежит в основаниях современных эвристических технологий обучения. Ведь «открытие» знаний осуществляет и должен осуществлять сам обучаемый. Именно для когнитивной организации деятельности учащихся проектируются, производятся и внедряются технологии обучения. С другой стороны, педагог, как было указано, перестает быть для учащихся приоритетным источником знаний. Для современной деятельности педагога характерны преимущественно *консультационная, управляющая, организующая* функции. Иными словами, современный педагог предлагает учащимся «не систему знаний, а *метод* изучения,

отбора и познания источников информации или технологию в соответствии с их уровнем обученности и познавательными возможностями» [17, с. 34].

Несомненно, что от эвристической активности учащегося, от того, насколько последний будет успешен в *открытии* знания, зависит эффективность процесса формирования знаний и умений. Но именно новоевропейский научно-образовательный проект *искусства открытия-инвенции* выдвигает в качестве критерия оценки состояния науки и образования степень их ориентации на открытие нового знания как такового. Разумеется, при практико-ориентированном эвристическом подходе *veritas* и *utilitas*, как пишет Ф. Бэкон, суть «совершенно одни и те же вещи» [6, с. 74]. Данное положение свидетельствует о фактическом отождествлении *науки* (в смысле теоретизирующей *scientia*) с *artes mechanicae*, вообще с *art*, понимаемым с XVII в. в качестве *метода*, или накопления тех «*inventions*» и «*expériences*» (в смысле опытности), соблюдение которых «*способствует осуществлению какого-либо предприятия*» (Furetière A. Dictionnaire universel. Rotterdam, 1690) [18, p. 71].

Таким образом, *inventio* как ценностное основание современных технологий обучения *генетически обуславливает* следующие их ценности («аксиомы»). Во-первых, предполагается такая *телеология* обучения, которая отказывается от свойственного социостатическим образованиям *абсолютизации* в качестве цели обучения идеи *traditio*, только «передачи» знания (вообще – опыта). Иными словами, целью эвристического обучения является «не передача опыта прошлого, а создание ими (учащимися) личного опыта настоящего, а также конкретной, новой для ученика образовательной продукции, ориентированной на конструирование будущего» [14, с. 38]. Успешное применение педагогических технологий в обучении предполагает «возрастание роли ученика в формировании и оценке своего образовательного маршрута» [4, с. 14].

Во-вторых, особую степень артикуляции получает такой предикат метода, как эффективность. В отношении технологии обучения это означает, что ее результативность не может определяться такими значениями истинности, как «истина / ложь» (как это имеет место в строго теоретическом знании). Результативность педагогической технологии заключается в эффективности того процесса обучения, который она обеспечивает, а именно – в степени наличия в нем *эвристического* элемента «искусства открытия» новых знаний. Иначе говоря, «истинный» метод есть эффективный метод (но не наоборот).

В-третьих, особую ценность получает степень устойчивости технологии к воспроизводимости. Различные стороны идеи воспроизводимости технологий обучения, а в широком смысле – и педагогических технологий как таковых, отражают такие признаки, как алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость (см. [17, с. 36]). Четкая установка на воспроизводимость технологического процесса обнаруживается, как было показано, уже в новоевропейском механицизме и, как легко догадаться, в полной мере проявляет себя в идее *mathesis universalis*.

В-четвертых, радикализация классической идеи *inventio* в современности заключается в педалировании новоевропейской программы элиминации оппозиции «естественное *vs* искусственное»: продукты всякого технологического процесса «уже не механически воспроизводят, а изначально *задумывают исходя из их воспроизводимости*» [5, с. 124]. Подобный гиперконструктивистский контекст, в котором возможность *предсказания* будущих состояний объекта обусловлена изначально *предсказуемостью* объекта, не только позволяет присвоить технологии обучения статус научно-теоретического знания, но и, очевидно, основывается на представлении идеи «открытия» (*discovery*) в качестве «изобретения»/«нахождения» (*inventio*).

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
3. Арно А., Николь П. Логика, или Искусство мыслить. М.: Наука, 1991. 413 с.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Педагогика, 1995. 336 с.
5. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 387 с.
6. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2. 575 с.
7. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
8. Декарт Р. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1994. Т. 2. 633 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
10. Лейбниц Г.-В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1984. Т. 3. 734 с.
11. Леонардо да Винчи. Суждения о науке и искусстве. СПб.: Азбука, 2001. 704 с.
12. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1994. Т. 1. 860 с.
13. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. М.: Наука. 452 с.
14. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
15. Шастель А. Искусство и гуманизм во Флоренции времен Лоренцо Великолепного. Очерки об искусстве Ренессанса и неоплатоническом гуманизме. М.; СПб.: Университет. книга, 2001. 621 с.
16. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
17. Эрганова Н. Е. Введение в технологии профессионального обучения: практико-ориентир. моногр. Екатеринбург: РГППУ, 2009. 152 с.
18. Cayrou G. Dictionnaire du français classique. La langue du XVIIe siècle. Klincksieck, 2000. 767 p.
19. Descartes R. Discours de la méthode. Les passions de l'âme. Paris: Bookking International, 1995. 253 p.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

Е. Ю. Никитина,
А. Л. Тихонова

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. В статье анализируются понятия проблематизации, проблемной ситуации. Авторы освещают возможности проблематизации учебного материала в проектировании цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, цифровой ресурс иноязычного образования, проблематизация, проблемная ситуация, лакуна.

Abstract. The paper considers the notions of problem pointing and problem situation. The authors present some possibilities of problem pointing of teaching materials in designing digital resources for the language teaching of teachers-to-be.

Index terms: instructional design, digital resource for the language teaching, problem pointing, problem situation, lacuna.

Применение компьютерных технологий позволяет обеспечить образовательный процесс актуальными материалами, отвечающими интересам и потребностям обучаемых, точно адаптируемыми к уровню их подготовки. В обучении иностранным языкам студентов педвузов появляется возможность применять цифровое обеспечение, содержание которого включает аутентичные документы и позволяет организовать квазиаутентичную речемыслительную деятельность на занятиях по иностранному языку. Опыт разработки и использования цифровых учебных материалов показывает, что их успешная адаптация к условиям обучения и оптимизация выполнения образовательных задач с использованием электронного обеспечения возможны при последовательном применении технологии педагогического проектирования цифровых образовательных ресурсов.

Педагогическое проектирование цифрового обеспечения иноязычного образования понимается нами как динамический процесс постоянного пополнения образовательного виртуального образовательного про-

странства цифровыми ресурсами, создаваемыми преподавателями на основе различных электронных источников с учетом конкретных педагогических условий. Цифровыми мы называем информационные образовательные ресурсы, хранимые и передаваемые в цифровой форме: аудио-, видео- и текстовые документы, мультимедийную продукцию образовательного назначения, электронные тесты. Мы полагаем, что обращение к технологии педагогического проектирования цифровых ресурсов не только способствует выполнению ряда задач инструментального плана в обучении иностранным языкам, но и преобразует само содержание иноязычного образования, модифицируя его компоненты, предоставляя новые возможности в профессиональной подготовке будущего учителя.

Одним из обязательных условий проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей является проблематизация образовательного процесса. Проблематизация способствует развитию культурно-ценностной, социально-личностной, коммуникативной, стратегической и ряда других компетенций, формированию личности, способной принимать решение и действовать в проблемных ситуациях. Она нацеливает преподавателя-проектировщика не на информирование обучаемых при предъявлении ресурсов, а на моделирование в ресурсах проблем, решение которых содействует формированию их опыта в различных сферах знания и деятельности.

В психологии и дидактике проблемное обучение получило широкое освещение с конца 60-х гг. в трудах А. В. Брушлинского, Т. А. Ильиной, Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Окня и др. Исследователи неоднократно указывали на значение проблематизации образования, введения проблемных заданий и ситуаций для развития личности, поскольку сущность проблемного обучения состоит в формировании и развитии творческих способностей путем активизации мышления на основе решения проблем. Применительно к освоению иностранных языков проблемное обучение рассматривается в работах И. А. Зимней, Е. В. Ковалевской, Л. А. Чубаровой, Л. И. Колесник и др. [5, 6, 11 и др.]. Ученые констатируют, что современное состояние проблемного обучения характеризуется переходом от проблемного подхода, отражающего дидактическую сущность проблемного обучения, к проблемному методу, связанному с разработкой конкретных способов и механизмов реализации проблемного обучения. В качестве такого механизма выступает проблематизация.

Проблематизация может рассматриваться как с точки зрения методов обучения, с нарастанием от репродуктивных методов к исследовательским, так и с точки зрения учебного содержания, при констатации некоторого объективного противоречия, существующего в предметном мире и представленного в содержании учебного материала, либо противоречия субъективного порядка: между необходимостью выполнения определенного задания и недостаточностью средств для его выполнения. Мы солидарны с Е. В. Ковалевской, утверждающей, что проблематизация

является механизмом, который лежит в основе обнаружения субъектами проблемного взаимодействия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании [5, с. 23].

В педагогике не существует единой, общепринятой трактовки проблемной ситуации: ее определяют как ситуацию интеллектуального затруднения (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Ю. К. Бабанский и др.); как ситуацию, в основе которой лежит противоречие между знанием и незнанием, познавательными задачами и уровнем умственного развития учащихся (М. Н. Скаткин, Б. Г. Зильберман, С. И. Мелешко, М. А. Данилов и др.). Исследователи указывают на то, что необходимой характеристикой проблемной задачи, способствующей возникновению мотива действия, является посильность трудности, создаваемой противоречием [3, с. 13].

В последние годы проблемность рассматривается в ключе антропного принципа, что предполагает учет не только логического способа проблематизации (продемонстрированного выше на примере психологических и дидактических исследований), но и антропологически-экзистенциального, акцентирующего содержательную сторону проблемности: осознание того, какая именно информация нужна субъекту познания. И. Б. Ардашкин приводит пример особого состояния творческого процесса, когда «возникает ощущение, что ... решения уже находятся где-то в континууме в готовом виде, а задачей исследователя является как можно более глубокое проникновение в этот континуум и настроенность на то, что эта информация вам необходима» [1, с. 139]. Осознание, таким образом, происходит интуитивно. Тем не менее мы полагаем, что в образовательном процессе осознание противоречий и возможных путей их разрешения на антропном (субъектно-релятивном) уровне должно получать подсказку и дополнительную мотивацию в виде установки на выполнение тех или иных задач.

Проблематизация цифрового ресурса иноязычного образования понимается нами как способ моделирования определенной проблемной ситуации с учетом всех ее существенных компонентов, причем в предметно-содержательном плане проблемная ситуация моделируется, как правило, на уровне контента ресурса, в психологическом – на уровне установки или задания к ресурсу.

Говоря о проблематизации контента цифровых ресурсов, мы соотносим его с тремя крупными блоками, выделяемыми в содержании иноязычного образования: языковым, коммуникативным (дискурсивным) и социокультурным (познавательным) [2, 4, 5 и др.]. Прием, позволяющий проблематизировать содержание ресурса путем изъятия из него какого-либо фрагмента, мы называем лакунированием. Лакунирование основывается на таких свойствах цифровых ресурсов, как адаптивность (возможность преобразования в различных программных средах) и мультимедийность (возможность предъявлять учебный материал в различных форматах и привлекать самые разнообразные аутентичные материалы).

Термин «лакуна» применяется в ряде дисциплин для обозначения отсутствия какого-либо элемента, пробела в информации. Так, в лингвист-

тике под лакуной понимают отсутствие в лексической системе языка слова для обозначения того или иного понятия. В культурологии и теории межкультурной коммуникации существует понятие «лакуны культурного фонда», означающего пробелы в понимании вследствие несовпадения комплексов знаний, которыми владеют типичные представители контактирующих культур [8, с. 35–52].

Наше толкование лакуны отчасти приближается к философскому пониманию этого слова Мишелем Фуко. Говоря о дискурсе, философ обращает внимание на то, что в высказывании проявляются в виде лакун, зияний, пробелов *недосказанное, вытесненное и недостающее* [10]. Это нормальные герменевтико-когнитивные характеристики речи: любому тексту присуще недосказанное и недостающее (понимание есть восполнение этих пробелов); вытесненное выражается в эллипсисах.

Лакуна в цифровом ресурсе понимается нами как минимальная единица обучения, объективирующая различие между известным (данным, нелакунированным) и неизвестным (лакунированным), эксплицитно предъявляющая противоречие и активизирующая мыслительную деятельность обучаемых, направленную на достижение пленуса (полноценного знания, непротиворечивого в данных условиях мнения).

Таким образом, мы определяем лакунирование контента цифрового ресурса как изъятие из его содержательного наполнения одного или нескольких элементов эксплицитности либо усугубление имплицитности: аутентичные документы сами содержат информацию, представляющую для русскоязычного обучаемого социокультурную или языковую лакуну; именно в этом случае проблемная ситуация моделируется на уровне установки.

Проблематизация с помощью компьютерных средств, с одной стороны, опирается на их потенциал формирования и предъявления содержательной основы обучения; с другой – на возможность манипулировать содержанием: создавать, свертывать и устранять опоры, искусственно создавая проблему и интеллектуализируя мотивацию. На уровне конструирования ресурсов лакунирование реализуется в варьировании объема и формата предъявляемой информации, свертывании и устранении некоторых квантов информации.

Как происходит восполнение лакун (достижение пленусного знания)? М. Фуко видит решение этой проблемы в реализации механизмов добавочности (аддитивности) и феномена рекуррентности (обращения высказывания к полю предшествующих элементов, «которое оно способно реорганизовать и перераспределять в соответствии с новыми отношениями» [10, с. 240]). В сущности, философ говорит об обращении к предшествующему опыту. В психологии и в психолингвистике восполнение лакун имеет сходное объяснение: в человеческом сознании присутствует механизм, работа которого заключается в восстановлении лакун; это антиципация, или вероятностное прогнозирование, проявляющееся на всех уровнях языка.

Лакунирование осуществляется в проектировании цифровых ресурсов на четырех уровнях:

- смысловом (приблизительный аналог *недосказанного*): лакунами насыщены любые аутентичные цифровые ресурсы, представляющие собой незаконченные смысловые фрагменты: незавершенный печатный текст; видеофрагмент – рекламный ролик или анонс фильма; любой аутентичный аудиофрагмент, лишенный такой фасилитирующей характеристики, как зрительная опора. Подобные ресурсы не требуют специальной обработки, они нуждаются лишь в обеспечении акцентирующей проблему установкой;

- культурном, или национально-специфическом (лакунарность в культурологическом и лингвистическом понимании, аналог *недостающего*): аутентичные видеоресурсы (статичные и динамичные), иллюстрирующие страноведческие реалии; тексты, предъявляющие безэквивалентную и фоновую лексику в контексте. Данные ресурсы необходимо обеспечить интерактивными подсказками-комментариями. Преподаватель-проектировщик формулирует установку на экспликацию факта, не существующего в культуре обучаемого;

- лингводидактическом: проявляется в явных, материально выраженных лакунах (пробел в тексте, пауза в аудиофрагменте, «немой» фильм или анимация); решение проблем на основе применения таких ресурсов заключается в заполнении пропусков в тексте, выполнении теста, «озвучке» видеофрагмента, произнесении текста в паузах аудиофрагмента. Подобные цифровые ресурсы требуют специальной обработки и подробного сценария, технически они наиболее трудоемки;

- фреймовом: недостающая, лакунированная информация лингвистического, культурологического или содержательного характера вынесена за пределы данного цифрового ресурса и требует обращения к другим ресурсам фрейма.

Два последних уровня провоцирующей лакунарности соотносятся с *вытесненным* у М. Фуко; лакунарность создается в них искусственно, проблематизация изначально эксплицитна.

Модель проблематизации на основе проектирования лакунарности цифровых ресурсов, учитывающая все изложенные требования к цифровым ресурсам проблемного содержания, представлена в таблице.

Проблематизация цифровых ресурсов на основе проектирования лакун

Компоненты проблемной ситуации	Уровень содержания		
	лингвистический	коммуникативный	социокультурный
1	2	3	4
Неизвестное	<ul style="list-style-type: none"> • лингводидактическая лакунарность: явные языковые лакуны в тексте, неизвестные языковые средства; 	<ul style="list-style-type: none"> • лингводидактическая лакунарность: лакунирование речевых фрагментов; • смысловая лакунарность аутен- 	<ul style="list-style-type: none"> • смысловая лакунарность аутентичных цифровых ресурсов; • культурологическая лакунарность страноведчески-

Окончание таблицы

1	2	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> • фреймовая лакунарность: вынесение лакунированной / неизвестной информации за пределы ресурса (вытесненное) 	тичных цифровых ресурсов (недоказанное)	ориентированных цифровых ресурсов (недостающее)
Противоречие на предметно-содержательном (логическом) и субъектно-релятивном (антропном) уровнях	противоречие между необходимостью достигнуть пленуса и отсутствием / множественностью выбора языковых средств	<ul style="list-style-type: none"> • противоречие между необходимостью реагировать на ситуацию и отсутствием/ множественностью средств реагирования; • противоречие между усвоенными способами реагирования в типовой ситуации и новыми условиями 	противоречие между необходимостью интерпретации социокультурного явления и отсутствием знаний как основы интерпретации
Мотивация	создание установки на решение лингвистических, профессионально-лингвистических, информационно-лингвистических задач	создание установки на решение социолингвистических, дискурсивных, прагматических задач	создание установки на решение социокультурных задач
Наличие у обучаемого возможностей решений проблемы	<ul style="list-style-type: none"> • предшествующий языковой опыт (учитывается на этапе анализа витагенного опыта студентов); • внутри ресурса – предъявление подсказок (выбора); • внутри фрейма цифровых ресурсов – гиперссылки к слотам с дополнительной/справочной информацией языкового блока 	<ul style="list-style-type: none"> • предшествующий коммуникативный опыт (учитывается на этапе анализа витагенного опыта студентов); • внутри ресурса – предъявление подсказок (выбора); • внутри фрейма цифровых ресурсов – гиперссылки к слотам дискурсивного блока 	<ul style="list-style-type: none"> • предшествующий социокультурный опыт (учитывается на этапе анализа витагенного опыта студентов); • внутри ресурса – предъявление подсказок (выбора); • внутри фрейма цифровых ресурсов – гиперссылки к слотам социокультурного блока

Восполнение лакун студентом свидетельствует, на наш взгляд, о решении лингвистической, социокультурной или коммуникативной проблемы. Восполнение лакуны, предполагающей точное формализованное знание языкового явления или социокультурной информации, а также понимание иноязычного текста при аудировании и говорении, фиксируется и соотносится с образцом, следовательно, контроль решения задачи может быть автоматизирован в компьютерном тесте. При этом тесты выбора, тесты на соответствие или упорядочение, предъявляя лакуну, предоставляют и возможности ее восполнения. В том случае, если обучаемым предлагается осуществить квазиаутентичную поисковую деятельность, решение проблемы обеспечивается обращением к цифровым образовательным ресурсам, проектируемым на уровне узла (фрейма). При смысловом и фреймовом лакунировании достижение пленуса проявляется в порождении речевого произведения, следовательно, о решении проблемы можно судить по речевому продукту обучаемого (сочинениям, эссе, монологам, диалогам и т. д.).

Литература

1. Ардашкин И. Б. Статус «виртуальности» в процессе проблематизации знания // Изв. Томск. политехн. ун-та. 2003. Т. 306, № 4. С. 136–140.
2. Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008. 55 с.
3. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. пособие. Изд-е 2-е, испр. и доп. / Калинингр. ун-т. Калининград, 1998. 91 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
5. Ковалевская Е. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 36 с.
6. Колесник Л. И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 23 с.
7. Рубинштейн С. А. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 205 с.
8. Сорокин Ю. А., Марковина Н. Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун (методологические и методические аспекты) // Лексические единицы и организация структуры литературного текста: сб. науч. тр. Калинин, 1983. С. 35–52.

9. Тихонова А. Л. Лакуарность цифровых образовательных ресурсов иноязычного образования как фактор становления коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2009. № 10. С. 128–136.

10. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. СПб.: ИЦ «Гуманитар. академия»; Университет. кн., 2004. 416 с.

11. Чубарова Л. А. Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза: на материалах изучения немецкого языка на языковом факультете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. 23 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37

Н. А. Сачкова

ТЕОРИЯ ИГР КАК ОБЪЯСНЯЮЩАЯ СХЕМА СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: НА МАТЕРИАЛЕ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье обосновывается, что применение игры в качестве схемы для понимания социальных процессов позволит обрисовать тот теоретический базис, в котором нуждаются сегодня концепции инновационного образования.

Ключевые слова: игра, теория игр, социальная философия.

Abstract. The paper proves that using games as a means to understand social processes allows to determine the theoretical basis necessary for building the concept of innovative education today.

Index terms: game, game theory, social philosophy.

Самые различные события нашей жизни – семейная жизнь, торговля, мода, этикет, обустройство экзаменов и свадеб, деловых переговоров, консультаций и собеседований – нередко вызывают у нас ощущения условности, формальности, наигранности. В то же время современная стадия развития социальных наук заставляет нас со всей серьезностью изучать такие несерьезные, на первый взгляд, вещи, как, например, игры.

Ввиду наблюдаемого сегодня широкого распространения игровых метафор во всех сферах социального знания игнорировать потенциал теории игр при обрисовке социальных процессов не представляется возможным.

Применение игры в качестве схемы для понимания и описания предмета социально-гуманитарных наук как в самом широком контексте, так и в сравнительно узких сферах педагогического знания (к примеру, сфере инновационных технологий ведения семинарских занятий в вузе) позволит очертить тот теоретический базис, в котором нуждаются современные концепции образования в течение всей жизни, слияния теоретических и практических методик и многие другие. Это также даст возможность обнаружить единое основание для сравнения модульного обучения (используемого в различных бизнес-школах), локальных образовательных единиц (так называемые тренинги выходного дня) и монументального образования, получаемого в высшем учебном заведении в соответствии с государственным стандартом, адекватное сопоставление которых в настоящее время весьма проблематично.

Способ описания социальных процессов, который условно можно назвать игровым, разрабатывается преимущественно в различных областях философии, но находит свое не менее интересное отражение и в педагогической теории и практике. В виде технологий проведения развивающих уроков в средней школе и семинарских занятий в вузе фрагменты теории игр встречаются почти в каждом учебнике по педагогике. Некоторые из технологий ориентированы непосредственно на практические занятия (семинары) и сценарии взаимоотношений преподавателя и студента [9], другие – обращаются к учебному процессу в вузе в более широком контексте [1, 2].

Среди малоизвестных работ, недавно появившихся в печати, интересны тексты, описывающие интерактивные методы обучения. Базой для таких исследований служат не столько система высшего образования в целом, сколько система повышения квалификации кадров. Методы, которые рассматривает, например, Л. Корнеева, доцент Уральского государственного технического университета, ориентированы, прежде всего, на интенсификацию процесса обучения, регуляцию отношений в коллективе, организационное развитие обучающихся, создание психологического комфорта в ходе образовательного процесса, что повлечет возникновение среды, «обеспечивающей свободу слушателям в выборе образовательных программ и методов» [5].

На наш взгляд, все эти постулаты никак не противоречат той концепции образования, которая провозглашается сегодня в большинстве вузов нашей страны, но пока не находит опоры в виде соответствующих технологий и методик ведения занятий.

В стремлении не отставать от требований времени сегодня все чаще говорят об интенсификации образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, таких как тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), а также деловые и ролевые игры. Ряд технологий, в которых мы находим игровые методики, достаточно разнообразен, подразумевает привлечение соответствующей базы в ответ на требования всегда конкретного образовательного процесса. Очертим этот ряд лишь несколькими штрихами, опираясь на определения, данные Корнеевой и принимаемые в рассматриваемом социальном поле практически повсеместно.

Под *тренингами* принято понимать учебную технологию моделирования специально заданных ситуаций, участие в которых позволяет развить и закрепить необходимые знания и навыки обучающихся, изменить их отношение к собственному опыту.

«Суть *программированного обучения* состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. Информация здесь предъявляется небольшими бло-

ками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После работы над каждым блоком обучающийся должен выполнить задания, показывающие степень усвоения изучаемого материала. Программированное обучение позволяет обучающемуся двигаться в собственном, удобном для него темпе; переход к следующему блоку материала происходит только после того, как усвоен предыдущий» [5].

Учебная дискуссия – метод, восходящий к философии Сократа. И, несмотря на то, что решение проблемы предстоит найти в ходе учебного процесса с определенной группой лиц и в определенной аудитории, акцент с ответа как результата дискуссии смещен на сам процесс поиска. Предполагается, что поиск должен вести к запланированному педагогом заданию и быть полностью управляемым, хотя с этим утверждением можно и спорить. Форма дискуссии необычайно близка к характеристикам игрового процесса и представляет собой игру с очень жесткими правилами, нерушимым регламентом и т. д.

Цель метода *case-study* – научить анализу информации, выявлению ключевой проблемы, выбору альтернативных путей решения, их оценке и, как следствие, принятию оптимального решения и созданию программы действий. Эта педагогическая методика, как нам представляется, вырастает из работ первых теоретиков психодраматического подхода к исследованию социальных процессов – Я. Морено и его учеников [6, 8] – и эксплуатирует обучающую (тренинговую) и социализирующую способности групповой игры.

Ряд активных методов обучения получил у педагогов общее название *деловых игр*. В данном случае речь обычно ведут о ролевой игре, отличающейся различными, чаще противоположными, интересами участников и необходимостью принятия какого-либо решения по ее окончании. Отмечается, что ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации специалистов, как коммуникативные способности, толерантность, умение работать в малых группах, самостоятельность мышления. Такую игру К. Монте и другие математики и экономисты называют «игрой с ненулевой суммой, утверждая, что ткань действительных социальных процессов сплетается именно из таких игр» [7].

Важно отметить, что ключевые моменты ролевой игры в педагогике совпадают с постулатами первого концептуального исследования игры, автором которого был Й. Хейзинга [11]. Например, отмечаемый теоретиками педагогики факт, что «деловые игры проходят, как правило, в форме согласованного группового мыслительного поиска, что требует вовлечения в коммуникацию всех участников», Хейзинга описывает в терминах способного к самосохранению игрового сообщества и др.

Специфический ход игры, характерный для образовательного процесса как в средней школе, так и в вузе и на курсах повышения квалификации, можно описать следующим образом: «В любом типе коммуни-

кации один из участников является автором, который выражает свою точку зрения. Второй участник – реципиентом, который, воспринимая авторский текст, строит образ того, что понял, чтобы реконструировать авторскую точку зрения. Третий участник коммуникации в рамках деловой игры может быть критиком, который, опираясь на результаты принятого решения, вырабатывает собственную точку зрения, более оформленную и совершенную. Четвертый участник – организатор коммуникации – согласует все виды работ, превращает разрозненные усилия в целенаправленное движение по совершенствованию авторской точки зрения» [5].

Такое распределение ролей и также сама ролевая форма ведения занятий никак не противоречит сущности игры в ее классическом понимании. Но есть один момент, который обусловлен прагматической целью всех педагогических процессов: перед обучающей игрой всегда стоит конкретная цель, будь то освоение объема знаний (обучение содержанию, протообучение по Г. Бейтсону) или обучение процессу учебы (вторичное обучение). Главное отличие в понимании игры в философском и педагогическом дискурсе заключается в том, что получение знаний, формирование умений и навыков не может быть для игры ни конечной, ни промежуточной задачей. Игра принципиально бесцельна, и это та ее прихоть, отказавшись от которой она потеряет привлекательность для всех, ищущих у нее волшебства, легкости, спонтанности, катарсических переживаний.

Образовательные игры – не вполне игры, т. е. тренинг может быть организован как игра, напоминать игру по своей форме, но пока его содержание подчинено утилитарной цели, он не станет игрой в собственном значении этого слова. И в этом смысле у игры оказывается больше общего с творчеством, с реализацией креативных качеств личности и т. п., а от моментов типа *play* или даже типа *game* остается только каркас, привлекающая внимание структура и не более того.

Обращает на себя особое внимание еще одна, безусловно, важная для педагогической ситуации компонента: завершение деловой игры чаще всего связывают с подведением итогов, где основное внимание может быть направлено на анализ результатов игры, наиболее значимых для практики, или же рефлексии всего хода игры. Теоретики образовательных процессов говорят здесь о конце игры, но это спорное высказывание скорее означает окончание одной из игровых партий или серии, в терминах Ж. Делеза [4]. Сама же игра, чистая игра, как называет ее философ, однажды начавшись, избегает своего завершения. Беспреданно меняя свои формы и конфигурации, оттенки смысла и техники реализации, игра не заканчивается никогда.

Рискнем предположить, что именно эта особенность и позволила игре стать столь широко распространенной метафорой для обозначения сущности современного образовательного процесса, который, по убеждениям современных теоретиков, должен продолжаться всю жизнь, не покидать реализующегося специалиста на всем протяжении его профессио-

нального роста, разветвления его карьеры. Таким образом, цели обучения, развернутого по игровой модели, могут быть достигнуты лишь в той степени, в какой можно считать завершенной одну из серий игры, которая, завершаясь, актом своего окончания разворачивает калейдоскоп из великого множества новых и новейших.

Внимательно вглядываясь в нюансы тех практик обучения, которые сегодня все чаще отсылают к содержанию игровых теорий, мы можем вслед за теоретиками педагогики говорить о порождении ими в сфере педагогики новых образовательных феноменов ролевой игры или тренинга, их взаимопроникновении или обогащении друг через друга. Мы также можем заключить, что педагогический процесс и теория игр, не совпадая ни в какой социальной практике, все больше стремятся сегодня к этому. Без сомнения, обучение и игра – явления разного порядка, и отличие при первом приближении уже в том, что чистая игра постоянно ускользает от чувственного схватывания, тогда как образовательный процесс мы можем наблюдать непосредственно. В случае с процессом обучения мы всегда точно знаем, какое содержание имеется в виду, игра же реальна только в той степени, в какой реальны последствия того убеждения, что она действительно является реальной.

При попытке сопоставить, отыскать в одном социальном пространстве-времени эти два феномена мы приходим к выводу о том, что теория игры сегодня представляет интерес прежде всего не в качестве совокупности научных или философских положений, выстроенных в стройную систему, способную соперничать по своей реальности с естественным миром. Игра в настоящее время необходима социальным исследованиям как объясняющая схема. С ее помощью можно понимать и описывать, не претендуя на полноту, непротиворечивость или последовательность, подвергаемые анализу социальные процессы. Не будет ошибкой и в педагогике предложить ей те же позиции.

Игра, понятая как объясняющая схема, может предложить в ответ на педагогические поиски язык исследования, необходимую для конструирования новых образовательных форм терминологию, а располагая термины, предложит тем самым структуру работы с разрозненными элементами анализа. Теория игры, используя нейтральную лексику, оказывается доступной для всех областей знания, поэтому в качестве объясняющей идеи может воспроизводиться как в строго научных, так и в публицистических текстах, выстраивать художественный текст, собирать рассказы, в форме которых чаще всего и происходит «передача знаний». Примером художественного произведения, внутри которого царит игровая логика, может быть «Игра в бисер» Г. Гессе, – роман, повествующий об особой игре и сам разыгрывающийся как одна из ее партий [3].

Важно, что все компоненты игры как теории способны развиваться вслед за прогрессом конечных областей знания. Например, в экономической теории игр произошла эволюция от линейного программирования Дж. фон

Неймана и О. Моргенштерна до моделей К. Монте, не без опоры на математические исследования. Может оказаться важным и тот факт, что феномен игры не скомпрометирован предшествующими теоретическими системами, не утяжелен шлейфом вековых споров. Поэтому игровая теория лучше всего сможет описать необходимость «третичного обучения», «в ходе которого обучаемые приобретают навыки изменения набора вариантов, которых они научились ожидать и с которыми научились справляться...» [1]. «Третичное обучение», о значимости которого так много говорят сегодня, имеет с игрой очень много общего, поскольку именно эта форма образования, по мнению З. Баумана и других исследователей, дает наиболее ценные знания о том, как нарушить общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в доселе неведомые образцы. Нельзя не согласиться, что «третичное обучение» обретает сегодня высшую адаптивную ценность и быстро становится центральным элементом образовательного процесса.

Теория игры в виде объясняющей модели позволяет разместить те процессы или явления, которые составляют предмет анализа, в ценностном поле. Относительно аксиологических возможностей теории игр вспоминается первое, идущее от Хейзинги, определение игры как ситуации, противостоящей серьезной жизни. Используя игру в качестве объясняющей схемы, мы можем маркировать анализируемую область значений как менее ценную по отношению к другим сферам. Вспомнив принадлежащее Финку хрестоматийное определение игры как основного феномена человеческого бытия [10], мы можем говорить о предмете исследования как о самоценном, первостепенно значимом для человека. Таким образом, метод способен дать различные варианты оценочной шкалы.

В статье названы лишь некоторые из тех возможностей, которые может предоставить теории образования понятая как объясняющая схема теория игр. Такое представление приближает игру к методологическим построениям и ставит ее по отношению к педагогике и другим областям социальных исследований в позицию инструментария, примененного для понимания и описания различных человеческих деятельностей. Кроме того, сказанное позволяет сформулировать ту теоретическую основу, которая необходима ярко выраженному сегодня в педагогике движению в направлении инноваций.

Литература

1. Бауман З. Образование – при, для и несмотря на постмодернити // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. м-ва образования РФ. 2004. № 1.
2. Бурбулес Н. Постмодернизм и философия образования // РЖ. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. 2001. № 2, сер. 3.

3. Гессе Г. Игра в бисер. СПб., 1999.
4. Делез Ж. Логика смысла. М., 1995.
5. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. министерства образования РФ. 2004. № 12.
6. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. А. Морено. М., 1994.
7. Монте К. Теория игр и стратегическое поведение. М., 2004.
8. Морено Я. Психодрама. М., 2001.
9. Тюнников Ю., Мазниченко М. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высш. образование в России: науч.-пед. журн. министерства образования РФ. 2004. № 12.
10. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М., 1998.
11. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 2004.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371:80

И. В. Тимонина

К ВОПРОСУ О КОРРЕЛЯЦИИ ПОНЯТИЙ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ» И «РИТОРИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ»: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье отражены результаты научного поиска на стыке педагогики и риторики в рамках междисциплинарного подхода. Автор анализирует корреляции понятий «педагогический идеал» и «идеал риторический» на теоретическом и эмпирическом уровнях. На эмпирическом уровне рассмотрены риторико-педагогические идеалы М. В. Ломоносова и В. Г. Белинского в аспекте их развития и взаимодействия.

Ключевые слова: педагогический (воспитательный, культурно-воспитательный) идеал, риторический идеал, междисциплинарный подход, корреляция.

Abstract. This paper presents the research data on pedagogics and rhetoric, the interdisciplinary approach applied. The author analyzes correlations of concepts of a pedagogical ideal and a rhetorical ideal on theoretical and empirical levels. On the empirical level M. V. Lomonosov's and V. G. Belinsky's rhetorical and pedagogical ideals development and interference are considered.

Index terms: pedagogical (educational, cultural-educational) ideal, rhetorical ideal, interdisciplinary approach, correlation.

Когда заходит речь о дисциплинах, с которыми максимально продуктивно взаимодействует педагогика, обычно говорят о философии, психологии, экономических учениях, социологии, истории. В концентрированном виде – о философии, социологии, психологии. Думается, что в названной цепочке недостает одного существенного звена – риторики, дисциплины, имеющей многовековую историю развития (ее зарождение относят к IV–V в. до н. э.) и переживающей сегодня второе рождение. Если раньше она понималась достаточно узко как ораторское мастерство, то сейчас осмысливается значительно шире как теория и практика эффективной коммуникации, и в таком понимании может служить источником обогащения педагогики, ибо коммуникация в педагогическом процессе – значительно больше, чем просто коммуникация. Это и мастерство, и искусство, и воспитание, и обучение. Цель данной статьи – обосновать наличие данных корреляций, показать их значимость для междисциплинарного взаимодействия.

На каких уровнях междисциплинарные корреляции наиболее очевидны? На уровне идей, идеальных представлений, понятий и категорий, технологий, методов, приемов. Мы будем рассматривать риторико-педагогические корреляции на первых двух уровнях (идей и идеальных представлений).

Анализируя риторический идеал античности (в частности, софистов, Сократа), мы увидели его тесную взаимосвязь с идеалом воспитания, сформированным в этот же исторический период в данном социокультурном пространстве. Можно ли говорить о корреляции воспитательного (педагогического) идеала и идеала риторического в Новое время, на отечественной почве? Отвечать на этот вопрос мы будем, обращаясь к трудам М. В. Ломоносова и В. Г. Белинского, поскольку эти персоны оказались знаковыми в плане эволюции как педагогического, так и риторического идеала. Прежде всего обратимся к понятийному анализу.

Под *педагогическим идеалом* понимается образ совершенного человека, служащего ориентиром при выработке педагогической цели [4]. Понятие *педагогический идеал* синонимизируется с понятиями *воспитательный идеал*, *культурно-воспитательный идеал*. Последний означает «идеальный образ человека, в котором запечатлены общечеловеческие и национальные ценности культуры и воспитания» [5, с. 5]. Взаимозависимость понятий *цель воспитания*, *педагогический идеал*, *ценности*, принятые в социуме определенного исторического периода и географической локализации, определяется следующим образом: «Идеал человека – абстрактное представление о совершенном человеке, обладающем высокими нравственными качествами, необходимыми знаниями и умениями. Он является связующим звеном между признаваемыми обществом ценностями и целями воспитания» [3, с. 3].

Риторический идеал – это существующее в общественном сознании определенного исторического периода представление о *должной речи* и *должном речевом поведении*, отражающее особенности мировоззрения и системы ценностей (познавательных, этических, эстетических), доминирующих в культуре данной эпохи.

Корреляции между понятиями *воспитательный идеал* и *риторический идеал*, на наш взгляд, очевидны как минимум на двух уровнях – онтологическом и гносеологическом.

Онтологическая общность педагогического и риторического идеалов состоит в том, что это феномены одной природы – *духовной реальности*. «Духовная реальность – не меньшая реальность, чем природа вне нас. Ее, в виде мысли, рождает каждый акт интеллектуальной деятельности. Человеческая мысль реальна, но ее реальность духовна. Все феномены сознания, и личного, и общественного, обладают бытийным смыслом» [8, с. 235].

Как феномены духовной реальности и педагогический, и риторический идеалы имеют мировоззренческий статус и относятся к той области

мировоззрения, которая связана с представлениями о *должном*, а следовательно, и механизм формирования, и их природа принципиально не будут различаться. Не вдаваясь в детальный структурный анализ категории *должного*, констатируем только наличие в нем нескольких уровней: эмоционально-ценностного, когнитивного, поведенческого, которые тесно взаимосвязаны: ценностный уровень «пронизывает» и обуславливает когнитивный, а последний трансформируется в поведенческий. Возможно, именно взаимосвязь и взаимообусловленность структурных уровней категории *должное*, объединяющей и воспитательные, и риторические идеальные представления, объясняет, почему так трудно расчлнить в педагогическом идеале аспекты образовательные, связанные преимущественно с когнитивным планом, и воспитательные, соотносящиеся преимущественно с поведенческим планом и, соответственно, областью норм, оценок, ценностей, т. е. с планом аксиологическим.

Как известно, представления о *должном* возникают в связи с анализом наличного бытия, сущего, а сущее у обеих дисциплин релевантно. И педагогика, и риторика, имея общий исходный социокультурный статус (педагогика – теория, практика образования, обучения и воспитания, вид деятельности, направленный на воспроизводство культуры, риторика – и учебная дисциплина, и вид культурно-речевой деятельности, и теория), анализируют наличное сущее и необходимо гипостазируют идеальные представления о том, «что должно быть».

Гносеологическая общность понятий *педагогический* и *риторический идеал* обнаруживается в том, что

- во-первых, и педагогика, и риторика – две пересекающиеся области гуманитарного знания, имеющие *общий гносеологический объект – познавательную деятельность*;

- во-вторых, образовательная и риторическая деятельность – два вида культурной деятельности, имеющие общую гносеологическую целеустановку. Это целеустановка на познание: овладение знанием об окружающем мире и человеке – в дидактике; познание предмета речи («идеи» в терминологии Платона, «чтойности» в терминологии Аристотеля) в риторике. Без речи, основанной на мышлении, без добывания «путем напряженного творческого мышления знания», без способности и умения «формировать идею» принципиально невозможен процесс познания, а вместе с ним и процесс воспроизводства культуры.

Анализ соотношения интересующих нас понятий предполагает выявление не только зон соответствий, но и зон расхождения. Представляется, что именно последние максимально интересны с точки зрения междисциплинарных связей, ибо расхождения (при наличии большого спектра соответствий) как раз и предполагают момент взаимообогащения по принципу дополнительности. Для того чтобы проследить эти расхождения, необходимо перейти с уровня теоретического на уровень эмпириче-

ский. Для этого обратимся к анализу педагогического и риторического идеалов, предложенных М. В. Ломоносовым и В. Г. Белинским.

Н. М. Северикова вспоминает доктора педагогических наук С. Егорова, который в 80-е гг. прошлого века с огорчением констатировал, что в учебнике истории педагогики М. В. Ломоносову посвящена всего одна страница! «А сейчас в учебниках по педагогике для студентов педагогических специальностей имя Ломоносова даже не упоминается. Отсутствует оно и в современных программах общих курсов педагогики», – с горечью замечает автор [7, с. 24].

Солидаризируясь с Н. М. Севериковой в том, что педагогические заслуги великого ученого не освещаются должным образом, справедливости ради заметим, что в историко-педагогических исследованиях последних лет ломоносовское педагогическое наследие не обойдено вниманием. Среди работ по интересующей нас проблематике выделим два весьма интересных, на наш взгляд, диссертационных исследования, в которых идет речь о *педагогическом идеале* М. В. Ломоносова.

В. И. Блинов, отмечая огромный вклад М. В. Ломоносова в развитие представлений об идеале человека в середине XVIII в., выделяет такие характерные для идеала доминанты, как *разумность* (разум человека является богатством, данным от бога, и все способные к освоению знаний представители разных сословий должны иметь возможность для развития ума и овладения науками) и *свобода* («наука не терпит рабства, так как несет в себе свободу, и способный к обучению крепостной может получить вольную для приобретения образования») [3, с. 16].

С. Б. Гончарова, исследуя эволюцию культурно-воспитательного идеала в русской педагогике XVIII–XIX вв., доказывает, что «культурно-воспитательный идеал первой половины XVIII в. в России, наиболее ярко воплотившийся в трудах В. Н. Татищева и М. В. Ломоносова, заключался в формировании *человека-патриота*, одной из важнейших черт которого являлось бескорыстное служение на благо российского государства». Под влиянием этих идей в России «сложилась система образования, основанная на принципах утилитаризма, научности, связи теории с практикой, природосообразности, демократизма, патриотизма, непрерывности образования» [5, с. 8].

Первый, поверхностный, взгляд фиксирует несовпадение позиций. Однако взгляд более пристальный позволяет увидеть, что точки зрения не различны: каждый ученый выявляет доминанты педагогического идеала М. В. Ломоносова в зависимости от избранных целей исследования. Такой подход естествен в силу того, что воспитательный идеал как понятие представляет собой интегральное описание определенного спектра качеств, характеристик, свойств изучаемого объекта. И воспитание, ориентированное на подготовку «слуги Отечества», вовсе не исключало подготовки «самостоятельного, деятельного человека, с достаточно широким

образованием, готового принимать продуманные и зрелые решения в ситуации своего жизненного выбора, человека, соответствующего требованиям времени» [3, с. 16]. Таким образом, педагогический идеал во времена М. В. Ломоносова ассоциировался прежде всего с идеальным образом человека будущего, был обусловлен ценностными приоритетами социума и детерминировал цель воспитания.

Каков *риторический идеал* М. В. Ломоносова? Ответ на этот вопрос дает рассмотрение его «Краткого руководства к красноречию». Минувя промежуточные этапы анализа первоисточника, остановимся только на главных моментах и сформулируем суть риторического идеала этого уникального ученого.

М. В. Ломоносову дорога мысль, усвоенная из античности (Цицерон, Квинтилиан), о том, что истинным оратором может стать только высокообразованный, эрудированный, «многознающий» человек, т. е. хорошее общее образование – необходимая база для красноречия. Из этой посылки следует и противное: неуч, формально усвоивший правила риторики, может быть только пустословом.

М. В. Ломоносов дорожит и античным представлением о том, чтобы риторическое слово было «живым», т. е. было «изнутри» согрето душой, облагорожено духом говорящего. Он сопоставляет риторическое слово с образом «прекрасной особы», чья духовность, внутренняя жизнь и есть самое ценное и главное в ней. Такая ассоциация прямо рождает у читателя мысль о том, что и в риторическом слове главное – душа, дух говорящего, а не чистота слога или изысканность словесных украшений.

Таким образом, риторический идеал М. В. Ломоносова можно представить следующим образом: должная речь – это речь человека творчески мыслящего, живая речь, т. е. речь, согрета мыслью и духовностью говорящего, который, приобщившись к культурной риторической традиции, заботится и о должном оформлении своих идей, с тем чтобы «преклонять других к своему... мнению» [6, с. 72].

Из сказанного следует, что риторический идеал описывает не только должную речь и должное речевое поведение будущего воспитанника, являясь для педагога своеобразным маяком, освещающим цель риторического обучения, но он описывает и должную речь *самого педагога*, который был бы способен подобную цель реализовать. Иначе говоря, если воспитательный идеал М. В. Ломоносова ассоциировался преимущественно с идеальным образом будущего воспитанника, то его риторический идеал представляет собой двуединый образ, имеющий две ипостаси: воспитанника и его воспитателя, рассмотренных как *homo loquens* (человек говорящий).

Не менее очевидна двуединая сущность *риторического идеала* и в трудах В. Г. Белинского, хотя на первый взгляд может показаться, что говорить о риторическом идеале мыслителя, который страстно и при всяком удобном случае ниспровергал риторику, вряд ли целесообразно. Тем

не менее риторический идеал критика высвечивается вполне отчетливо по принципу «от противного». Должная речь, по Белинскому, – это искренняя, страстная речь убежденного в своей правоте человека; речь, посвященная значимым актуальным проблемам бытия: «Жизнь, теплота, увлекательность и поэзия суть свидетельства того, что человек говорит от души, от убеждения, любви и веры, и они-то электрически сообщаются другой душе. Мертвенность, холодность и скука показывают, что человек говорит о том, что у него в голове, а не в сердце, что не составляет лучшей части его жизни и чуждо его убеждению» [2, с. 107]. Данная формулировка применима одновременно и к образу идеального воспитуемого, рассмотренному с точки зрения содержания и формы его речи, и к идеальному воспитателю как *homo loquens*, а значит, предопределяет не только цель воспитания ученика, но и критерии речевого поведения учителя, которому предстоит решать поставленные временем задачи.

Сегодня можно с большой долей уверенности говорить о том, что в истории педагогики именно нового времени зафиксирован факт влияния риторических идеальных представлений на развитие воспитательного идеала. В. И. Блинов, опираясь на богатый культурный контекст ломоносовской эпохи, имеющий отношение к педагогическим идеалам, констатирует, что «живой пример, живое воплощение идеала человека в воспитательной практике стало новым этапом в эволюции понимания воспитательного идеала в России. Действительно, в утилитарных, материалистических, излишне психологизированных представлениях об идеале человека, как в европейских, так и в отечественных этических учениях, он стал как бы более реалистичным, конкретизированным. Вследствие чего в философско-педагогической мысли начал выработываться иной подход к его описанию и применению в воспитательной практике, основанный на том, что **необходим живой носитель этого идеала, наглядный нравственный пример для ребенка, в роли которого стал выступать педагог**» (выделено автором статьи. – И. Т.) [3, с. 18].

Как видим, «двуединство» риторического идеала М. В. Ломоносова и В. Г. Белинского, описывавшее одновременно представления о должной речи и должном речевом поведении как ученика, так и учителя, совпадало по времени с изменениями в области формирования идеальных педагогических представлений соответствующего периода, фиксировавшимися философско-педагогической мыслью. Следует отметить, что риторический идеал формировался как дуальность, двуединство изначально, начиная с античности, и исчерпывающее объяснение этому феномену дается в «Риторике» Аристотеля, где говорится о том, что «речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается...» [1, 1358 б]. В рамках более глубокого исследования было бы интересно проанализировать диалектику взаимовлияний педагогического и риторического идеалов. Пока же отме-

тим сам факт наличия этого взаимовлияния на материале риторико-педагогических воззрений В. Г. Белинского.

Каков воспитательный идеал великого критика? «Важнейшей педагогической ценностью, по Белинскому, является “человек вообще”. Главная цель воспитания – любовь к человеку как микромиру, воплотившему в себе все грани макромира. Понимание исключительности каждой человеческой личности соединяется у Белинского с мыслью о том, что человек – часть общественного организма – живет во имя ближнего, родины, человечества» [5, с. 8]. С воспитательным идеалом сгармонизирован идеал риторический: *искренняя, страстная речь убежденного в своей правоте человека; речь, посвященная значимым актуальным проблемам бытия.* Две доминанты обращают на себя внимание: глубина и мощь личностного начала человека как микромира в соединении с пристальным интересом к общественной жизни, к интересам социума как макромира. Риторико-педагогические идеальные представления великого критика синтезируются, когда речь заходит об учителе. В. Г. Белинский выдвигает к нему самые серьезные требования и критикует реалии современной ему воспитательной деятельности. В этой связи становится понятным, что резкая критика Белинским современной ему риторики имела глубокие объективные¹ причины, главная из которых – несоответствие содержания и форм обучения риторике, мало изменившихся со времен Ломоносова, реалиям жизни и воспитательному идеалу нового века, который претерпел значительные изменения. О каких изменениях идет речь?

Если время М. В. Ломоносова было ориентировано на воспитание «внешнего» человека, слуги Отечества, то время В. Г. Белинского уже определено направлено на человека «внутреннего». По мнению С. Гончаровой, В. Г. Белинский расширил представления о личностно-ориентированном культурно-воспитательном идеале (окончательный поворот в сторону личностно-ориентированных приоритетов произойдет в педагогических системах К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого).

За критикой риторики как учебной дисциплины отчетливо просматривается и более широкий педагогический контекст – неприглядные

¹ В первой половине XIX в. обнаружилось явное противоречие между развитием преимущественно «литературной» риторики, которая ориентировала обучаемых на «сочинительство» и регулировала этот процесс через многочисленные руководства, с одной стороны, и, с другой стороны, общественной потребностью в риторике социально-бытовой, которая не обеспечивалась никакими руководствами. Это основное противоречие во времена Белинского поворачивалось еще одной гранью: прежняя риторика была ориентирована на красноречие «высокого рода», которое по своему изобретению, структуре, выражению, произнесению воспринималось в ситуации бытовой речи как нечто искусственное, выпященное и ощущалось набиравшим силу новым направлением – натурализмом – как отжившая, устаревшая норма; положение усугублялось отсутствием теоретического осмысления форм, средств, способов риторического воздействия (теории риторики), размытостью предмета риторики.

черты образовательного процесса, когда преподавание осуществлялось в отрыве от интересов, нужд и чаяний учеников, а это неизбежно вело к такому, увы, очень распространенному и в современной школе явлению, как «двойная» мораль: для учителя ученик пишет текст «по правилам», а его подлинная мысль в это время очень далека от его настоящих убеждений. Ответственность за порождаемые такой практикой ложь и лицемерие, особенно отвратительные в детском коллективе, В. Г. Белинский возлагает прежде всего на учителя.

Как правило, выводы исследователей, работающих в определенной области, получают большую степень верификации, если поддерживаются изысканиями в смежных областях знания. Утверждения теоретиков педагогики относительно эволюции педагогического идеала поддерживаются выводами, к которым приходят теоретики риторики, проводящие научный поиск в соотносительной области риторического идеала. Понимание того, что время М. В. Ломоносова было ориентировано на воспитание «внешнего» человека, слуги Отечества, а время В. Г. Белинского – на человека «внутреннего», косвенно подтверждается наблюдением теоретиков риторики относительно некоторых особенностей риторического идеала интересующих нас персон.

Если идеальный оратор, по М. В. Ломоносову, – это «личность разумная», *сознательно* заботящаяся о надлежащем выражении своих идей таким образом, чтобы «преклонить других к своему... мнению» (отсюда понимание необходимости и полезности наличия риторики в практике школьного обучения), то идеальный оратор, согласно В. Г. Белинскому, – «личность чувствующая», которая «убеждает толпу в мысли, великость которой измеряется ее одушевлением, страстью, пафосом и, следовательно, жаром, блеском, силою, красотою слова» [2, с. 516]. Источник же «блеска, силы и красоты слова» Белинский видит в убеждениях и *бессознательном* вдохновении, которое само из себя порождает «бурю страстей, гром и молнию слова», и рождение которых возможно только в личности, ощущающей свою значимость, право «сметь свое суждение иметь». В статье «Литературные мечтания (элегия в прозе)», посвященной именно М. В. Ломоносову, великий критик писал: «...гений народа всегда робок и связан, когда действует не своеобразно, не самостоятельно... его произведения, в таком случае, всегда будут походить на поддельные цветы: яркие, красивые, роскошны, но не душисты, не ароматны, безжизненны» [2, с. 168]. Своеобразие и самостоятельность суждений есть продукт деятельности личности, имеющей определенную степень свободы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что анализ риторико-педагогических корреляций на уровне идеальных представлений позволяет констатировать следующее.

Во-первых, названные корреляции существуют объективно, обнаруживаются на онтологическом и гносеологическом уровнях.

Во-вторых, понятия *воспитательный идеал* и *идеал риторический* в современном контексте имеют изоморфную структуру (в них вычлняются эмоционально-ценностный, когнитивный и поведенческий аспекты), но различаются объектом целеполагания:

- воспитательный идеал описывает «будущий образ совершенного человека, которым руководствуются как ориентиром при выработке педагогической цели»;

- риторический идеал включает в себя содержание идеала воспитательного, но, кроме этого, описывает и «будущий образ совершенного человека», способного воплотить этот идеал в жизнь.

В-третьих, историко-педагогические исследования дают сведения относительно того, что в XVIII в. воплощение идеала человека в воспитательной практике претерпевает определенные изменения, которые исследователи рассматривают как эволюционные, ибо идеал становится более реалистичным, более конкретизированным за счет осознания того факта, что «необходим живой носитель этого идеала, наглядный нравственный пример для ребенка, в роли которого стал выступать педагог». Таким образом, в XVIII в. обнаруживается поворот в сторону осознания дуальной природы воспитательного идеала. И здесь нельзя сбрасывать со счетов влияние риторического идеала эпохи: благодаря петровским преобразованиям создается благоприятный для развития риторики социокультурный фон, а теоретические труды М. В. Ломоносова по риторике, российской грамматике, его собственная риторическая и педагогическая практика способствовали усилению позиций риторики как в образовании, так и общественной практике.

В-четвертых, эволюция и воспитательного идеала, и идеала риторического осуществляется однонаправленно; вектор эволюции – от «внешнего» человека, слуги Отечества, к человеку как таковому, к человеку «внутреннему», чьи помыслы тем не менее направлены на общественное благо.

Многие вопросы в связи с темой нашей статьи пока остаются открытыми. Один из наиболее интересных – какова дальнейшая эволюция наметившегося в XVIII в. осознания дуальной природы воспитательного идеала. Вполне возможно, что сотрудничество педагогики и риторики будет полезным в плане поиска ответов и на этот, и на многие другие вопросы, ибо человек неотделим от сказанного им слова.

Литература

1. Аристотель. Риторика // Античные риторики / под ред. А. А. Тахо-Годи. М., 1978.
2. Белинский В. Г. Общая риторика Кошанского // Собрание сочинений: в 9 т. М., 1981. Т. 7.
3. Блинов В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII – начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций,

представлений об идеале человека и целях его воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.

4. Богданов И. В., Лазарев С. В., Ануфриенко С. С., Чмыхова Е. В., Усольцева И. В., Калинина Н. В. Психология и педагогика: электрон. курс. М.: ИДО РУДН, 2002. 21 МБ.

5. Гончарова С. Б. Эволюция культурно-воспитательного идеала в русской педагогике XVIII–XIX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001.

6. Ломоносов М. В. Хрестоматия / авт.-сост.: С. А. Минеева, О. Л. Лейбович Пермь, 1994.

7. Северикова Н. М. Реформатор русского просвещения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7: Философия. 2004. № 3. С. 15–30.

8. Спиркин А. Г. Философия: учеб. 2-е изд. М., 2003.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 37

И. Д. Котляров

ПРОБЛЕМЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА СОИСКАТЕЛЯМИ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации эффективного взаимодействия претендента на получение ученой степени кандидата наук и научного руководителя, а также поиску путей повышения качества работы научных руководителей. Автором проанализированы проблемы научного руководства диссертантами. К их числу относятся смещение мотивации научных руководителей с научных целей на карьерные и финансовые, недостаточное понимание научными руководителями своих функций и нехватка компетенций для осуществления научного руководства. Предложены пути устранения этих проблем.

Ключевые слова: научное руководство, диссертант.

Abstract. The present paper considers the problems typical of scientific direction of candidates for a degree, i.e. scientific advisers tend more to financial and career motivation instead of scientific goals, lack required competences and do not understand their responsibilities properly. The author proposes some solutions to the above problems.

Index terms: scientific direction, candidate for a degree.

Введение

В настоящее время Высшей аттестационной комиссией (ВАК) РФ реализуется комплекс мероприятий по повышению качества подготовки кандидатов и докторов наук. К этим мероприятиям, в частности, относятся разработка перечня ведущих рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные результаты кандидатских и докторских диссертаций (так называемый «перечень ВАК»), введение требований к количеству публикаций в журналах из «перечня ВАК», ужесточение контроля диссертационных работ (регулярные вызовы соискателей на заседания экспертных советов ВАК, отмена решений диссертационных советов и приостановка их деятельности и т. д.). В целом эти мероприятия одобряются научным сообществом [1], которое обеспокоено падением качества диссертационных работ, имевшим место после 1991 г.

Однако нельзя не обратить внимание на то, что перечисленные выше меры направлены только на два элемента процесса подготовки кандидатов наук – на самого соискателя и на диссертационные советы (которые должны строже контролировать соответствие диссертаций паспортам специальностей и качество выполненных работ). Контроль качества работы других элементов

аттестационного процесса – ведущей организации, оппонентов и научного руководителя (НР) – пока в достаточной степени не проводится.

Данная статья посвящена проблемам организации эффективного взаимодействия претендента на получение ученой степени кандидата наук (т. е. аспиранта очной или заочной формы обучения или соискателя – которые далее для краткости будут объединяться под общим названием «диссертанта») и научного руководителя, а также поиску путей повышения качества работы научных руководителей. Решение этой задачи имеет, на наш взгляд, большое значение в свете заявленного руководством нашей страны курса на построение инновационной экономики, которая будет испытывать большую потребность в научно-исследовательских кадрах высшей квалификации.

Сразу следует оговориться, что описанные ниже негативные явления характерны прежде всего для подготовки аспирантов в области экономических наук (ситуация в этой области автору данной работы знакома лучше всего).

Мотивация научного руководителя

Для начала целесообразно исследовать те мотивы, которые могут побудить научно-педагогического сотрудника выступить в качестве научного руководителя (НР) диссертанта. Процесс руководства, воспитания профессионального исследователя (разумеется, если к нему подходить не формально) требует больших затрат времени и сил, и руководитель вправе рассчитывать – в случае успеха своей работы – на адекватное возмещение (в материальной и нематериальной форме) своих усилий. Выявленные нами мотивы могут быть разбиты на официальные и неофициальные.

К официальным мотивам относятся:

- **финансовые** – за руководство научной работой НР получает оплату в установленном объеме. В настоящее время этот мотив имеет вторичный характер в связи с малой величиной оплаты, однако в 1990 гг., в связи со значительным снижением уровня дохода научных сотрудников, которые были вынуждены искать дополнительные источники денежных поступлений, нередко наблюдались ситуации, когда один руководитель курировал одновременно большое количество диссертантов (до 10 и более);

- **возможность формирования своей научной школы, создание которой позволяет исследователю добиться известности и упрочить свою репутацию, а также более плодотворно работать над решением определенного круга задач (благодаря привлечению дополнительных сотрудников-диссертантов);**

- **карьерные** – руководство двумя диссертантами, успешно прошедшими процедуру защиты, является одним из условий получения звания профессора по кафедре.

Неофициальные мотивы:

- **денежные** – хотя в научно-педагогических кругах это широко не афишируется, однако хорошо известно, что распространена практика

материального вознаграждения руководителя со стороны диссертанта. Это вознаграждение может иметь вид более или менее дорогостоящих подарков или же выплачиваться в денежной форме;

- административно-командные – неформально диссертант (особенно аспирант очной формы) поступает в полное распоряжение научного руководителя, который использует его для подмены себя при ведении занятий, для написания статей (с последующим вписыванием фамилии НР в качестве соавтора) и т. д.

Очевидно, что с точки зрения интересов науки безусловный приоритет должны иметь мотивы официального блока. Однако, к сожалению, это далеко не всегда так. Опрос научных руководителей, занимающихся подготовкой диссертантов-экономистов, показал, что наибольшее значение имеют факторы неофициального блока. Такое искажение мотивации у научных работников влечет за собой ряд проблем:

- НР заинтересован не столько в высоком качестве исследования, сколько в обеспечении его защиты в диссертационном совете. По этой причине основным критерием эффективности научного руководителя является не уровень его собственных научных работ и не уровень диссертаций, подготовленных под его руководством, а наличие связей в диссертационных советах соответствующего профиля и умение привлечь лояльных оппонентов и ведущую организацию (также на основе личных связей);

- в выборе тем научный руководитель руководствуется не целью создания научной школы, а обеспечением защиты. Выбираются темы, привычные для соответствующего диссертационного совета (вследствие чего имеет место многократное «пережевывание» одних и тех же проблем с искусственно придуманной новизной). Подлинно актуальные, «острые» темы, имеющие наибольшее значение для развития науки, но по которым при этом в научной среде отсутствует единогласие, старательно обходятся во избежание возможных проблем;

- зачастую логическая связь между темами диссертационных работ, выполняемых под руководством одного и того же НР, отсутствует. Подготовленные диссертации посвящены разрозненным проблемам, вследствие чего свежеепеченные кандидаты наук не формируют научную школу. Это в значительной мере обесмысливает деятельность таких НР;

- в аспирантуру поступают случайные люди, не имеющие желаний и способностей к занятию научной деятельностью (в случае молодых людей, например, распространенным мотивом является желание получить отсрочку от призыва в ряды Вооруженных сил РФ), но уверенные, что, благодаря наличию коррупционной составляющей во взаимоотношениях с НР, они смогут успешно подготовить и защитить кандидатскую диссертацию. Нередки ситуации, когда НР за плату сам пишет текст диссертации вместо своего подопечного. В итоге в российской науке растет доля людей, формально имеющих степень, но не удовлетворяющих минимальным требованиям, предъявляемым к педагогическим кадрам высшей квалификации;

- выполнение требований по ведению научной работы научными руководителями выполняется за счет присвоения результатов диссертантов. В мягкой форме это имеет вид вписывания фамилии НР в качестве соавтора в статье аспиранта (при этом участие «научрука» в подготовке статьи сводится к минимальной редакторской правке), а в жесткой – в единоличной (только под авторством НР) публикации результатов аспиранта. В отдельных случаях аспирант выполняет всю работу по грантам, при этом весь доход от использования гранта получает научный руководитель. При этом НР не сомневаются в правомерности своего поведения: нам доводилось слышать мнение (высказанное опытным научным руководителем), что НР имеет все права на работы, выполненные под его руководством (включая права на текст собственно диссертации). Интересно отметить, что некоторые НР запрещают своим диссертантам общение с другими учеными, не говоря уже о возможности написания диссертантом статьи в соавторстве с кем-либо, кроме своего НР. Очевидно, что начинающему ученому, получающему свои первые самостоятельные результаты, такое отношение со стороны своего наставника не только оскорбительно – оно ведет к разочарованию в науке, к пониманию того, что выполнение исследований не имеет значения для успешной карьеры в системе высшего образования – важно лишь наличие административного поста.

Перечисленные выше негативные явления ведут к дальнейшему развалу российской науки, что в ситуации декларируемого курса на построение инновационной экономики неприемлемо. Следует устранить корни этих проблем, т. е. разработать комплекс мер по изменению мотивации научного руководителя. В качестве таких мер, на наш взгляд, среди прочего можно рекомендовать следующее:

- повышение уровня оплаты за руководство диссертантами. По нашему мнению, необходимо как повышать ставку почасовой оплаты, так и увеличивать количество часов, выделяемых на руководство. Это позволит усилить взаимодействие НР и диссертанта;
- запрет на включение в форму Ф16 (список публикаций) научного руководителя тех работ, в которых он выступает соавтором своих диссертантов.

Функции научного руководителя

Интересно отметить, что, при обилии литературы [2–6, 8, 9, 11–17], посвященной тому, как диссертант должен готовить свою научную работу, нет никаких пособий, которые бы позволили начинающему НР получить базовые навыки научного руководства. Де-факто предполагается, что обладатель степени кандидата наук и звания доцента, прошедший в ходе обучения в аспирантуре курс педагогики, обладает необходимой теоретической базой для осуществления научного руководства, а недостающие практические приемы он освоит непосредственно в процессе.

Такой подход представляется чрезмерно упрощенным. Руководство диссертантом не обучение в классическом смысле (при котором учитель передает свои знания ученику), оно включает значительную исследовательскую компоненту, при этом диссертант большую часть нового материала осваивает самостоятельно. Навыки проведения лекционных занятий и даже опыт руководства выпускными квалификационными работами бакалавров и специалистов в данном случае оказывают НР лишь косвенную поддержку в силу персонализированности его взаимодействия с диссертантом, а также повысившихся требований, предъявляемых (хотя бы формально) к диссертанту и качеству его работы.

Отметим, что некоторое содействие НР оказывают положения вузов о научном руководстве диссертантами, в которых достаточно четко очерчен круг обязанностей научного руководителя [7, 10]. Тем не менее, как уже говорилось выше, пособия и рекомендации по эффективному выполнению этих обязанностей отсутствуют.

Анализ положений вузов говорит о том, что приоритет во взаимодействии научного руководителя с диссертантом отдается двум аспектам:

- собственно научное руководство – выбор темы, помощь в подборе литературы, содействие в выборе темы и материалов для сдачи экзаменов кандидатского минимума по истории и философии науки и иностранному языку, обеспечение требуемого научного уровня диссертации, наличия в ней актуальности и научной новизны, соответствия диссертации паспорту специальности;
- организационное руководство – контроль соблюдения графика выполнения индивидуального плана, обеспечение бюрократических формальностей (публикация требуемого числа статей и т. д.), помощь в подборе диссертационного совета.

К сожалению, без внимания остается еще один важный аспект – этическое руководство, привитие аспиранту знания научной этики (отказ от плагиата и самоплагиата; имеется в виду неправомерность направления одновременно нескольких разных статей в один журнал или одной статьи одновременно в разные журналы; умение корректно определять степень участия каждого исследователя в работе, выполненной совместно; понимание того, что основной мотивацией к занятиям научной деятельностью должны быть не карьерные, финансовые или конъюнктурные соображения, а стремление к приращению знаний о природе, обществе и человеке и т. д.). В настоящее время, когда студент при подготовке рефератов и курсовых работ активно использует ресурсы сети Интернет, выдавая чужие тексты за свои собственные, такое «перевоспитание» аспиранта имеет чрезвычайно большое значение: диссертант должен понимать, что его целью является самостоятельное получение нового результата. Без понимания этики научной работы диссертант, даже успешно пройдя процедуру защиты, не сможет стать полноценным исследователем. Оставшись в вузе или НИИ, вместо эффективных занятий научной деятельностью и производства нового знания, он будет ог-

раничиваться выполнением формальных требований по научной работе, изредка (перед прохождением конкурса) публикуя отчетные статьи в платных журналах без рецензирования или в сборниках заочных конференций. Производство таких квазинаучных работников не соответствует интересам российской науки. По этой причине этическим аспектам подготовки диссертанта следует уделять особое внимание.

Также представляется целесообразным подготовить пособие для научных руководителей (возможно, силами Российской академии образования или одного из федеральных или национальных исследовательских университетов), которое бы систематизировало как перечень и характер обязанностей НР, так и инструменты для их выполнения.

Требования к научному руководителю

Исходя из указанных выше основных функций научного руководителя (детальное их описание невозможно в рамках журнальной статьи), можно сформулировать следующие требования к его квалификации.

1. Знание текущего состояния научных исследований в своей предметной области, необходимое для правильного выбора темы диссертационной работы и для подбора текстов для сдачи экзамена кандидатского минимума по иностранному языку.

2. Знание истории развития научных представлений в своей отрасли и ее межпредметных связей с другими областями знания, которое также необходимо для выбора перспективных тем диссертационного исследования (в том числе и на стыке наук) и для выбора направления подготовки реферата по истории и философии науки.

3. Наличие собственных научных результатов в той отрасли, по которой осуществляется научное руководство. Свидетельством таких результатов служат публикации (часть из которых обязательно должна быть без соавторов) в ведущих российских и зарубежных журналах. Без выполнения этого условия НР не сможет эффективно осуществлять руководство научной деятельностью диссертанта и выполнить предварительную экспертизу полученных им результатов.

4. Владение иностранными языками (без которого невозможно ни самостоятельное ознакомление с зарубежной научной литературой, ни публикация своих работ в ведущих мировых журналах).

5. Навыки организационной работы (умение формировать график работы диссертанта и следить за его выполнением).

6. Наличие связей с диссертационными советами по профилю специальности.

7. Хорошая научная репутация (в частности, отсутствие плагиата в научных и учебных публикациях НР, отсутствие среди диссертаций, которые были защищены под его руководством или по которым он выступал в качестве оппонента, работ, отклоненных ВАК).

Назначение научных руководителей должно осуществляться исходя из критерия соответствия определенным, сходным с перечисленными требованиям. В настоящее время этот принцип не выполняется – в качестве НР выступают, как правило, доктора наук или кандидаты наук, имеющие звание профессора. В исключительных случаях НР может быть назначен кандидат наук, имеющий звание доцента. Хотя формально правило о наличии у НР публикаций присутствует в положениях о научном руководителе, на практике оно обходится благодаря чрезмерно лояльному отношению к тому, что считать научной публикацией (таковой часто признаются, например, статьи в платных сборниках заочных конференций, комплектуемых без рецензирования). Справедливости ради следует сказать, что в последнее время появилось требование о наличии у научного руководителя публикаций в журналах из «списка ВАК» – но это условие применяется только к НР, имеющим степень кандидата наук; доктора наук под такое ограничение не подпадают. Таким образом, при назначении научного руководителя собственно научные и этические факторы очень часто не учитываются. Организационные факторы во внимание принимаются косвенно – предполагается, что человек, получивший ученую степень доктора наук и звание профессора, обладает как умением организовать деятельность своих диссертантов, так и наличием связей с диссертационными советами.

Экономические науки характеризуются в системе российского высшего образования определенной спецификой.

1. Многие ученые, имеющие в настоящее время степень доктора наук, получали ее во времена СССР, когда подход к анализу экономических реалий был кардинально иным (как и сами реалии). В силу этого эффективное руководство диссертантами в наши дни им по объективным причинам обеспечить достаточно сложно.

2. Создание большого количества экономических кафедр и факультетов в российских вузах привело к тому, что в условиях нехватки профессиональных экономистов их зачастую комплектовали случайными людьми. Как правило, речь шла о представителях технических наук, прекрасно владеющих математическим аппаратом, но не знающих экономики. Такие научные руководители в конечном счете выпускали (при попустительстве ученых советов) кандидатов наук, диссертации которых содержали оторванные от жизни математические модели с выхолащенным экономическим содержанием.

3. Для представителей старшего поколения профессорско-преподавательского состава характерно незнание иностранных языков, что ведет к полному отсутствию знакомства с зарубежной экономической литературой и к отрыву тематики диссертационных работ как от требований практики, так и от современного научного мейнстрима.

4. Как уже говорилось выше, данная категория НР не ведет самостоятельной полноценной научной работы. В лучшем случае эти специалисты ограничиваются периодической публикацией статей в нерецензируемых платных журналах или платных сборниках заочных конференций,

а в худшем – присваивают себе результаты научной работы своих диссертантов. Это приводит к тому, что содержание защищаемых под их руководством работ имеет формальный характер.

Описанные проблемы ставят под угрозу процесс производства экономических кадров высшей квалификации в нашей стране. По нашему мнению, при назначении научного руководителя следует исходить из качества его научной деятельности (публикаций в ведущих российских и мировых журналах) и его репутации (профессора, уличенные в плагиате или в выпуске на защиту работ, не прошедших впоследствии экспертизу в ВАК, должны быть лишены права руководить диссертантами), а не из его административных достижений. Возможно, было бы целесообразно провести аттестацию научных руководителей на предмет соответствия перечисленным выше критериям, а также ввести требование о наличии у научного руководителя (независимо от того, какой степенью – доктора или кандидата – он обладает) определенного количества публикаций за последние три года по профилю специальности, по которой он предполагает руководить диссертационной работой. В расчет должны приниматься только статьи, опубликованные в журналах из «списка ВАК», и информация международных баз цитирования (прежде всего – Web of Science). Причем не менее половины от требуемого числа статей должны быть написаны НР единолично, без соавторов. Эта мера позволит добиться дополнительного эффекта – у докторов наук (как и кандидатов) появится стимул к активному ведению научной деятельности и к публикации ее результатов в ведущих российских и мировых журналах, что, несомненно, будет способствовать как повышению качества российского профессорско-преподавательского корпуса, так и увеличению числа научных результатов, а в конечном счете – хотя бы частичному восстановлению уровня российской науки.

Выводы

В настоящее время системе научного руководства диссертантами присущ ряд недостатков, обусловленных как общими кризисными явлениями, характерными для системы вузовского образования в целом, так и тем фактом, что обеспечение качества работы научных руководителей находится на периферии внимания руководителей вузов и ВАК. Реализация предложений, изложенных в данной статье, по мнению автора, может способствовать устранению этих недостатков.

Литература

1. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. Наукометрические оценки продуктивности научной работы аспирантов // Высш. образование в России. 2006. № 7. С. 20–36.
2. Волков Ю. Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление. М.: Гардарики, 2005. 185 с.

3. Жмурова Т., Зайцева Л. Диссертация. Как написать и защитить диссертацию. М.: МГЮА, ЭЛИТ, 2007. 248 с.
4. Князькин И. В., Марьянович А. Т. Новая эрратология, или Как получить ученую степень. СПб.: Деан, 2005. 352 с.
5. Корняков М. В., Махно Д. Е. Как написать кандидатскую диссертацию или «Курс молодого бойца»: пособие. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2007. 86 с.
6. Кузин Ф. А. Диссертация. Методика написания. Порядок защиты. М.: Ось – 89, 2008. 448 с.
7. Научные руководители аспирантов. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/asp/matriculation/advisers/>
8. Неволина Е. М. Как написать и защитить диссертацию. Краткий курс для начинающих исследователей. Челябинск: Урал Л. Т. Д., 2001. 189 с.
9. Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. М.: Эгвес, 2003. 104 с.
10. Положение о научном руководителе аспиранта ФГОУ ВПО «Приморская государственная сельскохозяйственная академия». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.primacad.ru/main/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=505.
11. Радаев В. В. Как организовать и представить исследовательский проект (75 простых правил). М.: ГУ-ВШЭ: ИНФРА-М, 2001. 202 с.
12. Райзберг Б. А. Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. М.: ИНФРА-М, 2009. 240 с.
13. Резник С. Д. Как защитить свою диссертацию. М.: ИНФРА-М, 2009. 352 с.
14. Рыжиков Ю. И. Работа над диссертацией по техническим наукам. СПб.: БХВ-Петербург, 2007. 512 с.
15. Стрельникова А. Г. Правила оформления диссертации. М.: СпецЛит, 2009. 80 с.
16. Шац М. М. Диссертационная работа. Подготовка, оформление, защита: справ.-метод. пособие. Якутск: Изд-во Ин-та мерзлотоведения СО РАН, 2008. 231 с.
17. Шевяков Л. Д. Как работать над диссертацией. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. 32 с.

ДИСКУССИИ

УДК 37.017.93

В. И. Миронов

ПРАВОСЛАВНАЯ ГИМНАЗИЯ КАК МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕЛИГИОЗНОЙ (ПРАВОСЛАВНОЙ) ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания современного школьника в религиозной (православной) традиции на основе реализации структурно-функциональной модели в условиях негосударственного общеобразовательного учреждения православной направленности.

Ключевые слова: религия, религиозная (православная) педагогика, духовно-нравственное воспитание, структурно-функциональная модель реализации воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики.

Abstract. The paper considers the problem of education in the religious (Orthodox) tradition on the basis of a structural and functional model at Orthodox non-governmental high school.

Index terms: religion, religious (Orthodox) pedagogics, spiritual-moral education, structural-functional model of realization of religious (Orthodox) pedagogics educational potential.

Современное общество и государство требуют от системы образования решения задачи модернизации, обусловленной переходом от индустриального к постиндустриальному обществу, когда основным механизмом функционирования и развития становится инновационная деятельность во всех сферах социальной практики. Перед исследователями и разработчиками инновационных программ и проектов в образовании, полагает В. И. Слободчиков, стоит «двуединая задача – осмысления как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям» [8, с. 82]. В. С. Степин указывает на взаимодополнительность функций науки и религии в культуре. Наука является источником инноваций, религия же выступает хранителем традиций [10, с. 22–23]. Инновации, по мнению В. И. Слободчикова, невозможны без опоры на традицию и, в свою очередь, через институционализацию постепенно включаются в традицию. Поэтому модернизировать современное образование, считаем мы, следует на основе интеграции духовных и светских основ, научного и религиозного методов познания. Лишь опираясь на традицию, в которой укоренена отечественная культура, мы можем создать прочный фундамент для решения задачи модернизации образования и всей общественной жизни.

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров, когда нарушается духовное единство общества, происходит деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. Изменения затронули всех, но их последствия особенно тяжелы для детей и молодежи. В. И. Слободчиков определяет этот процесс как «порабощение внутренней жизни, всего сознания человека материальными, телесными, плотскими потребностями... Идет активная попытка превратить потребности, прежде всего плотские потребности, часто в извращенной форме, в ведущий мотив поведения» [7, с. 31].

Так, можно сказать, притупляется ценность истинной жизни, ощущение смерти и бессмертия. На этой экзистенциальной основе раскрывается воспитательный потенциал религиозной педагогики. На него обращал внимание В. В. Зеньковский, когда писал, что «нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти» [4, с. 132]. Поэтому, как и во все времена, актуальной проблемой становится поиск истоков духовного в обществе и воспитании. Сложившаяся ситуация привела к пересмотру федеральных государственных образовательных стандартов. В частности, одной из ключевых составляющих новых стандартов в структуре основной образовательной программы является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся [6], под которым понимается «педагогически организованный процесс усвоения и принятия ... базовых национальных ценностей» [2, с. 9]. Наряду с патриотизмом, социальной солидарностью, гражданственностью, семьей, трудом и творчеством, наукой, искусством и литературой, природой, человечеством к базовым национальным ценностям относятся «традиционные российские религии» [2, с. 18–19].

Религия, обладающая огромным воспитательным потенциалом, является носителем представлений о вере, религиозной жизни человека, ценностях религиозного мировоззрения, толерантности, приоритете духовного начала в человеке, под которым В. В. Зеньковский подразумевал «неутомимое искание Бесконечности» [4, с. 150]. Отметим, что понятие «духовность», «духовный» связывают с религией практически все этимологические словари. Философ Н. А. Бердяев полагал, что культура родилась из культа и имеет религиозные основы. Религиозной в своем существе является культура народов, населяющих современную Россию, в том числе русского народа. В связи с этим по инициативе государственной власти и религиозных конфессий с 2009/10 уч. г. в 19 регионах России началась апробация нового комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» для учащихся 4–5 классов. Он включает несколько модулей: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики». Таким образом, религия рас-

сма­три­ва­ет­ся как один из ресурсов развития личности не только в плане приобретения знаний, но в целом развития лич­ных задатков и способностей на основе формирования целостной картины мира, самостоятельной ориентации в жизни и духовно-нравственных ценностях.

Не имея возможности и задачи в данной статье отметить общее во всех религиях мира, провести сравнение с педагогической теорией и практикой других традиционных религий и христианских конфессий (однако исходя из этого), мы раскроем потенциал православной педагогики. Для этого, прежде всего, остановимся на понятии «религия». Его происхождение указывает на два основных значения: *соединение* и *благоговение*, – которые говорят о религии как о таинственном духовном союзе, живом, благоговейном единении человека с Богом (Цицерон, Лактанций, Аврелий, Августин). Религия имеет две стороны: внешнюю – как она видится постороннему наблюдателю, и внутреннюю, которая открывается верующему, живущему в соответствии с духовными и нравственными принципами определенной религии.

С внешней стороны религия представляет собой, прежде всего, мировоззрение, включающее ряд положений (истин), без которых (хотя бы без одного из них) она теряет самое себя. Религиозное мировоззрение всегда носит общественный характер и выражает себя в более или менее развитой организации, а именно церкви, с ее определенной структурой, моралью, правилами жизни последователей, культом и т. д.

С внутренней стороны религия – это непосредственное переживание Бога человеком. Для истинно верующего человека в любом возрасте она открывает особый духовный мир, в центре которого находится Бог, бесконечное многообразие духовных переживаний, которые другому человеку (хотя бы и прекрасно знающему внешнюю сторону религии) словами передать невозможно. С. Н. Булгаков лаконично выразил эту мысль: «Итак, в самой общей форме можно дать такое определение религии: религия есть опознание Бога и переживание связи с Богом» [1, с. 12].

Было бы ошибкой противопоставлять в религии ее объективное содержание и то субъективное религиозное чувство, которое составляет существо религиозной жизни. В этом живом религиозном чувстве, согласно В. С. Соловьеву, осуществляется тройное отношение к действительности божества: 1) ощущение собственного несовершенства, самоосуждение, неодобрение наличной действительности, противоположности божеству; 2) осознание высшего идеала как другой действительности или как истинносущего; 3) целеполагание жизни в достижении «Божиего подобия» или, иначе говоря, в совершенствовании по образу этого высшего идеала [9, с. 195–197].

Этот высший идеал указывает своим последователям основатель христианства Иисус Христос: «Итак, будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5; 48). Поэтому в христианстве богоуподобле-

ние является центральной идеей, на которой строится религиозная (православная) педагогика как система. Ради осуществления этой идеи, с точки зрения христианского богословия, произошло воплощение Бога в человеческой природе, или, как это лаконично выражали святые отцы христианской церкви: «Бог стал человеком, чтобы человек стал богом». Согласно И. А. Ильину, человек лишь тогда идет верным путем к Богу, когда он свободно и целю любит Совершенство [5, с. 96–97]. Но эта любовь к Совершенству не пустая мечта – это смысложизненный процесс, направленный на прояснение Образа Божия в человеке, явление Его миру посредством духовно-нравственного совершенствования человека в добродетели, в святости, иначе говоря – спасение.

Особенно ценным в воспитании на основе христианской традиции является то, что христианство есть не только путь спасения человечества, но и откровение о человеке. Согласно христианству, человек причастен двум мирам – материальному и духовному. Поэтому духовно-нравственное самоопределение человека как личности предполагает переход от мира материального к духовному, от реального к идеальному, от чувственного к сверхчувственному. В этом состоит смысл и направленность воспитания. Реальный мир – чувственно воспринимаемый, очевидный, присутствующий как данность, в то же время в биографических рамках каждой отдельной личности – это мир уходящий. Идеальный же мир – умопостигаемый, воспринимаемый как заданность и в то же время ожидаемый и грядущий. Это откровение о человеке, связанное с фактом Боговоплощения и спасения через смерть и Воскресение Христа, по мнению В. В. Зеньковского, нашло отражение в свойственной гуманистической педагогике вере в человека, в его творческую силу, способность к прогрессу [4, с. 17].

Согласно классику отечественной педагогики Н. И. Пирогову, реализм, сводимый к изучению *мира внешнего*, «никогда еще один, сам по себе, не мог вполне развить все высшие способности духа». Он должен быть дополнен изучением *мира внутреннего, идеального*, «открываемого религией, словом и историей» [12, с. 428]. К. Д. Ушинский, приводя и развивая это положение Н. И. Пирогова, говорил, что основное значение религии в деле образования связано не с передачей знаний, а с задачей развития, если использовать современную терминологию, когнитивной способности человека, с задачей гуманизма: «Если мы не ставим религию средоточием гуманного образования, то только потому, что она должна стоять во главе его... Наука изучает только постижимое, религия устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому» [12, с. 432]. При этом мы обнаруживаем значительное сходство между религией и наукой, представляющими собой попытку рационального проникновения в смысл обнаруживаемых в опыте явлений. Различие заключается только в том, что эти две области познания имеют дело с разными видами опыта: мистическим и чувственным.

Ориентация личности на идеальное самоопределение, в том числе как стремление к полноте самореализации в Боге, открывает путь для полной и совершенной свободы, ибо «где Дух Господень, там свобода» (2 Кор. 3; 17). Исследуя проблему свободы в педагогике, в том числе религиозной (православной), мы установили, что В. В. Зеньковский связывал дар свободы с образом Божиим, пребывающем в человеке [3, с. 53]. Поэтому свобода дана каждому, однако она не имеет самого ценного – внутренней связи с добром. И это особенно важно для теоретической и практической педагогики. Стремление человека к нравственному самоопределению означает выбор одного из двух возможных путей: либо погружение в стихию страстей, беспечности и безответственности, порабощающих, опустошающих, томящих и разрушающих личность, либо обращение к ценностям духовной культуры, раскрываемым в науке, искусстве, религии, в том числе к вере во Христа, преобразующей и обновляющей человека, дающей оправдание и смысл процессу его свободного становления.

И если важнейшая задача современного образования состоит в том, чтобы способствовать построению в России гражданского общества, в основе которого лежит идея единства людей как граждан и осознание ими этого единства, т. е. идея солидарности, то здесь учителем является Иисус Христос, явивший пример солидарности со всеми людьми в человеческой радости и человеческой скорби. Апостол Павел призывал христиан: «Друг друга тяготы носите и так исполните закон Христов» (Гал. 6; 2).

Таким образом, воспитательный потенциал религиозной (православной) педагогики состоит в возможности достижения двуединой цели – воспитании для вечной и для земной жизни, которое осуществляется на основе духовно-нравственного становления личности ребенка, подростка, девушки, юноши через познание и принятие ценностей религиозной (православной) культуры. Это ориентирует педагогический процесс на разработку модели, в которой мы выделяем целевой блок, включающий в себя цель и задачи, достигаемые на основе принципов религиозного (православного) воспитания:

- природосообразности, культуросообразности и свободосообразности, конкретизируемых в принципах индивидуального подхода;

- иерархичности;
- реализации возрастных и гендерных особенностей личности;
- богочеловечности;
- целостности;
- предметности;
- свободы;
- церковности;
- любви.

При этом мы исходим из структуры личности учащегося, определяющей задачи и аспекты воспитания, а также его содержательную и технологи-

ческую составляющие. В соответствии с выделенными нами положениями религиозной (православной) педагогики, ум должен познать истину, добро и красоту (развитие интеллекта), полюбить их (воспитание чувств); иметь достаточно сил, чтобы стремиться к совершенству (воспитание воли), а тело необходимо сделать послушным орудием духа. Содержание воспитания связано со структурой личности, состоящей из духа, души и тела. Соответственно уровням бытия личности выделяются аспекты воспитания:

- духовный (воспитание религиозного чувства, духовности, достижение богоуподобления и спасения);
- социальный (воцерковление всей человеческой жизни);
- биологический (решение проблемы жизни и смерти через ориентацию на вечную жизнь и бессмертие души).

Содержательный потенциал религиозной (православной) педагогики включает в себя ценностные ориентации личности (в православной традиции – добродетели): веру, знание, свободу и ответственность, целомудрие, а также солидарность с окружающими людьми как их деятельное проявление.

Организационно-дидактический потенциал состоит в совокупности традиционных и инновационных методов воспитания, реализуемых в урочной и внеурочной формах. Это ориентация на образец духовно-нравственного совершенства – личность Богочеловека Иисуса Христа и христианских подвижников, личный пример истинно верующего, предупреждение деструктивных потребностей, постоянное упражнение в добрых делах. Обучение истинам веры осуществляется с помощью повествовательного, вопросно-ответного, катехизического, эвристического и диалогического методов.

Успешная реализация воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики требует, чтобы были выполнены следующие педагогические условия, являющиеся структурными элементами выстраиваемой нами модели:

- восстановление приоритета духовно-нравственного воспитания;
- теоретико-методологическое обеспечение религиозного (православного) воспитания;
- единство обучения и воспитания;
- интеграция ценностей религиозной (православной) культуры в общеобразовательные дисциплины;
- систематическое преподавание учебного курса «Основы православной культуры»;
- разработка системы воспитательной работы, базирующейся на принципах религиозной (православной) педагогики;
- объединение действий педагогов, учащихся и их родителей.

В качестве прогнозируемого результата реализации воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики мы выделяем станов-

ление и развитие личности, способной к осознанному свободному самоопределению в нравственно-должном и духовно-совершенном.

Представленная модель прошла апробацию на базе одной из школ г. Екатеринбурга – НОУ «Православная гимназия “Во имя святых Царственных Страстотерпцев”». Выполняя в полном объеме государственный стандарт образования, педагогический коллектив гимназии руководствуется основными мировоззренческими принципами религиозной (православной) традиции. Это выражается, с одной стороны, в обогащении содержания общеобразовательных дисциплин ценностным смыслом религиозной (православной) культуры, с другой – во введении в учебный план дополнительных дисциплин гимназического компонента и факультативов, отражающих конфессиональную и традиционную классическую составляющие гимназического образования. К таким дисциплинам относятся, прежде всего, комплексный курс «Основы православной культуры», включающий Закон Божий, знания о Священной истории Ветхого и Нового Заветов, основы вероучения и нравственных заповедей, а также сведения о мировой и отечественной истории религиозной и церковной жизни, религиозного искусства, философии, народных традиций. При этом часть тем органично интегрирована в курсы гуманитарных (русский язык, литература, история, обществознание, МХК) и естественнонаучных дисциплин (биология, география, химия, физика). Кроме того, в гимназии преподается церковно-славянский язык, способствующий более плодотворному освоению отечественной языковой культуры и вводящий гимназистов в мир древнерусской литературы.

В образовательной деятельности гимназия ориентируется на классическую традицию, которая уделяет значительное внимание изучению словесности, искусству владения родным языком. Это побудило нас обратиться к творчеству К. Д. Ушинского. Христианская духовность в педагогической теории К. Д. Ушинского стоит в неразрывной связи с народностью, или национальной основой воспитания: «...Всякое европейское общественное воспитание если захочет быть народным, то, прежде всего, должно быть христианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов» [11, с. 54]. С 2008/09 уч. г. изучение родной словесности в начальной школе гимназии осуществляется на основе учебных книг К. Д. Ушинского в обработке и с методическим сопровождением И. А. Горячевой. С 2008 г. в гимназии проводятся учебно-методические семинары под ее руководством с участием педагогов не только нашего учебного заведения, но и коллег из других регионов России.

Заметим, что как гуманитарные, так и естественнонаучные дисциплины ориентируют на выработку мировоззрения через ощущение и познание Вселенной, когда открывается глубина, красота и целесообразность окружающего мира, обнаруживается культурно-исторический смысл об-

разования. Человек, в отличие от животных, ориентированных на потребительское освоение окружающего мира, нацелен на образование новых культурных ценностей. Так создается новый, невиданный ранее мир вещей, преобразующий природу, образ жизни и самого человека. Таким образом, человеческая деятельность выполняет мощную гуманитарную функцию, возвышая человека над природой и перемещая в предметную область, определяемую человеческим языком, обычаями и технологиями. Этот результат достигается через аксиологизацию естественнонаучного и гуманитарного образования на основе принятия ценностей духовной культуры, в том числе религиозной, в сочетании с достижениями современной науки, и осмысление ее нравственно-деонтологического значения для человечества.

Что касается естественнонаучных дисциплин, то их значительный содержательный потенциал в решении актуализированной нами проблемы заключается в использовании биографического подхода. Многие выдающиеся ученые были глубоко верующими, а некоторые занимались богословием (И. Ньютон, М. Планк, Б. В. Раушенбах), даже были священнослужителями (аббат Г. Мендель, архиепископ Лука (В. Ф. Войно-Ясенецкий)) и считали религиозную жизнь не менее важной, чем занятия наукой. Пример этих подвижников веры и науки позволяет учащимся увидеть глубокую связь веры и знания, взаимодополнительность науки и религии.

Гимназисты регулярно принимают участие в олимпиадах и конкурсах предметной и художественно-эстетической направленности (среди них всероссийская олимпиада по основам православной культуры; открытая всероссийская интеллектуальная олимпиада «Наше наследие»; областная конкурс по православной культуре «Ручейки добра: нравственная и культурная красота Православия»; всероссийский театрално-музыкальный фестиваль «Ангельские лики»; международный конкурс детского творчества «Красота Божьего мира», фестиваль детских хоровых коллективов в честь святой мученицы Екатерины и др.).

Основной особенностью религиозно-нравственного воспитания учащихся в гимназии является церковная жизнь в соответствии с традициями Православия, предполагающая совместную молитву перед началом и по окончании учебного дня, общегимназические богослужения в значимые церковные праздники, регулярные индивидуальные беседы и исповедь у духовника гимназии. Для этих целей в пространстве гимназии устроена часовня, где ежедневно совершаются богослужения. Можно сказать, что вряд ли найдется в какой-либо общеобразовательной школе столь необходимое для растущего человека и его души место. Значительная роль в религиозно-нравственном и гражданско-патриотическом воспитании отводится гимназическим праздникам и акциям, способствующим также художественно-эстетическому и профессионально-трудовому воспитанию.

С 2007 г. в гимназии используется новая форма учебной и воспитательной работы – проектная технология. Были выполнены проекты: «Истоки просвещения» (посвященный равноапостольным Кириллу и Мефодию), «Святая Царская Семья» (посвященный 90-летию расстрела семьи последнего императора из династии Романовых), «Дивен Бог во святых своих» (посвященный 300-летию святителя Димитрия Ростовского). В 2010/11 уч. г., в связи с объявленным в России годом Учителя, предполагается осуществить проект, посвященный жизни и творчеству К. Д. Ушинского. В рамках действующего в гимназии Научного общества учащихся имени архиепископа Луки (Войно-Ясенецкого) осуществляется проект «Верю познаем», главной целью которого является согласование научного и религиозного взглядов на мир как двух модусов интерпретации человеческого опыта.

Значительное внимание в гимназии уделяется художественно-эстетическому развитию учащихся. Заглавие авторитетного сборника православной аскетической письменности – «Добротолюбие», в прямом переводе с греческого языка скорее означает «Красотолюбие», ибо в подлинной красоте сохраняются следы рая, величественной Божественной красоты, отражающейся в эстетическом переживании гармонии внешнего мира и высшего совершенства человеческого духа. В этих целях организованы кружки керамической пластики, изобразительного и прикладного искусства, хорового пения, народного и классического танца. Все школьные кружки объединены идеей общего дела посредством подготовки к церковным и гимназическим праздникам. Раз в месяц в актовом зале проводятся тематические концерты классической музыки, в том числе с участием выпускников гимназии. Эстетическим оформлением пространства гимназии занимаются все гимназисты.

Целостный подход к проблеме духовно-нравственного становления и развития личности каждого учащегося позволяет нам добиваться значительных результатов, что подтвердил двухступенчатый мониторинг, отражающий динамику направленности и уровней достижения ценностных ориентаций гимназистов. Инструментом проведения мониторинга служила анкета, разработанная автором статьи. Она включает 62 вопроса и состоит из четырех блоков, посвященных вопросам жизненных потребностей, гражданственности, религиозной веры и знания, семьи и брака, определению социального, половозрастного и национального состава респондентов. С помощью анкетного опроса нами определялся уровень проявления основных ценностных ориентаций православной культуры: религиозной веры, религиозного знания, свободы и ответственности, солидарности, целомудрия в когнитивном, эмоциональном и деятельностно-волевом аспектах. Нами были выделены три уровня проявления ценностных ориентаций: низкий, средний, высокий, в зависимости от того, насколько ценности религиозной (православной) культуры известны учащимся,

осознаются ими как свои собственные, важные и проявляются в поведении и их жизненном опыте.

Для детального анализа уровней проявления ценностей в когнитивном, эмоциональном и деятельностно-волевом аспектах рассчитывался средний балл по формуле средней арифметической взвешенной. Средний балл может принимать значения от 1 до 3, где 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровень.

Проводя исследование на констатирующем этапе в 2006 г., мы опросили 203 ученика из пяти школ города. Учебные заведения были разделены на три группы: средние общеобразовательные школы (СОШ № 105, 113), общеобразовательные учреждения, обеспечивающие дополнительную углубленную подготовку учащихся (гимназия «Оптимум»), школы православной направленности (Православная гимназия, Школа народной культуры).

Полученные данные показали, что учащиеся Православной гимназии имеют более высокий уровень проявления ценностей веры, знания, свободы и ответственности, целомудрия, солидарности в когнитивном, эмоциональном и деятельностно-волевом аспектах. Вместе с тем зачастую неблагоприятная для воспитания общественная, информационная среда потребовали от нас придать процессу воспитания более целостный характер, привести его в соответствие с выявленными нами принципами религиозного (православного) воспитания, наполнить инвариантный компонент общего образования ценностным смыслом религиозной (православной) культуры, обогатить методы и формы воспитания и учения истинам веры.

В 2009 г. на обобщающем этапе исследования мы провели контрольные замеры в четырех школах города (193 учащихся). Школы также были распределены на три группы: средние общеобразовательные школы (СОШ № 145, 113), общеобразовательные учреждения, обеспечивающие дополнительную углубленную подготовку учащихся (Лицей № 110) и школы православной направленности (Православная гимназия).

Учащиеся Православной гимназии демонстрировали более высокий уровень проявления ценностей веры, знания, свободы и ответственности, целомудрия, солидарности в когнитивном, эмоциональном и деятельностно-волевом аспектах. При этом целенаправленная работа, осуществлявшаяся нами на формирующем этапе, позволила повысить уровень проявления названных ценностных ориентаций среди учащихся Православной гимназии. Так, средний показатель проявления веры увеличился с 2,83 до 2,93 балла; знания – с 2,83 до 2,9 балла; свободы и ответственности – с 2,69 до 2,75 балла; целомудрия – с 2,73 до 2,83 балла; солидарности – с 2,6 до 2,76 балла.

Наш опыт показал, что предложенная модель способствует реализации воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики, направленной на становление личности учащегося общеобразовательной

школы в духе религиозной (православной) традиции. Постепенно учащиеся начинают проявлять более высокие потребности, связанные со стремлением к самосовершенствованию, отражающему сущность сопряжения «духовности» и «нравственности» как вектора и доминанты религиозной (православной) педагогики.

Литература

1. Булгаков С. Н. Свет невечерний. М.: Республика, 1994. 416 с.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
3. Зеньковский В. В. Педагогика. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004. 224 с.
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. 224 с.
5. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. М.: ТОО «Рарогъ», 1993. 448 с.
6. Проект федерального государственного стандарта общего образования. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://mon.gov.ru/pro/fgos/oob/pr_oob.pdf
7. Слободчиков В. И. Антропологический кризис в современной европейской культуре. Кризис человеческого в человеке // Просветитель. 2008. № 3.
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
9. Соловьев В. С. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 8. Брюссель: Изд-во «Жизнь с Богом», 1966. 722 с.
10. Степин В. С. Философия и религия в социокультурном контексте // Ценностный дискурс в науках и теологии. М., 2009.
11. Ушинский К. Д. Воспитание человека. Избранное. М., 2000.
12. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 159.9

Э. Ф. Зеер

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основания исследования психологии профессионального развития личности. Приводится краткая характеристика основных направлений проблемного поля и результаты исследования.

Ключевые слова: проблемное поле, профессионально-образовательное пространство, субъекты профессионального развития, психологические барьеры развития

Abstract. The paper deals with theoretical and methodological foundations of psychological research on professional development of personality, a brief description of the main directions of the problem field and the results of the study presented.

Index terms: problem field, vocational education area, subjects of professional development, psychological barriers to development.

В материалах модернизации образования определены следующие приоритеты образования:

- развитие новых стандартов образования, тематическим ядром которых станут ключевые компетентности, ключевые компетенции, социально значимые и метапрофессиональные качества обучаемых. Провозглашенный компетентный подход станет основой проектирования нового содержания образования и поиска новых образовательных технологий;

- формирование межкультурной (инеркультурной) компетенции – основы толерантного образа жизнедеятельности людей, преодоления их социальной разобщенности, ментальной несовместимости;

- обеспечение непрерывного образования – образования в течение всей жизни путем формирования познавательных компетенций;

- воспитание социальной компетенции – умения жить, учиться и работать в группе, команде, коллективе, развитие способности к кооперантной деятельности, умение предупреждать конфликты и др.;

- инициирование самоактуализации и самоопределения обучающегося в процессе обучения, подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности.

Применительно к профессиональному образованию эти приоритеты можно представить и конкретизировать в виде развивающегося профессио-

нально-образовательного пространства. Смыслообразующим фактором образования является его цель – развитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс осуществляется в течение всей сознательной жизни человека, изменяясь по целям, содержанию и технологии обучения.

С 1990 г. в Свердловском инженерно-педагогическом институте (ныне – Российский государственный профессионально-педагогический университет) под руководством доктора психологических наук, профессора Э. Ф. Зеера стала формироваться научно-образовательная школа «Психология профессионального развития», исследовательская деятельность которой заключается в необходимом теоретико-методологическом обосновании психологических основ профессионального образования, установлении закономерностей профессионального развития обучаемых, рассмотрении отклонений (деструкций) в развитии личности, поиске эффективных психолого-педагогических технологий обучения, воспитания и развития личности.

На становление школы большое влияние оказали академики РАО С. К. Бондырева, В. И. Загвязинский, Е. А. Климов, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, Е. А. Ткаченко, крупные ученые в области психологии развития Т. В. Кудрявцев, Л. А. Регуш.

Концептуальным ядром научной школы стала теория психологии профессионально-образовательного пространства человека, а методологической основой деятельности – концепция развивающегося профессионально-образовательного пространства – особого социокультурного феномена, объединяющего систему непрерывного образования и различные виды ведущей деятельности и человека. Структурные компоненты данного пространства можно представить в виде модели, образованной тремя векторами-координатами:

- субъекты пространства, находящиеся на разных стадиях профессионального развития;
- система непрерывного образования, составляющими которой является общее образование, допрофессиональная (профильная) подготовка, начальное и среднее профессиональное образование, высшее и последипломное образование;
- многоплановые виды ведущей деятельности (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная деятельности).

Объединение в одно пространство этих трех объективно воспроизводящихся и саморазвивающихся факторов позволило выявить детерминанты саморазвития личности, а само профессионально-образовательное пространство рассматривать как самоорганизующееся.

Благодаря введению в круг проблем психологии профессионального развития понятия «профессионально-образовательное пространство» был

смоделирован механизм детерминации саморазвития личности в открытой саморазвивающейся системе. Эвристичность понятия «пространство» заключается в возможности объединения разнокачественных социально-психологических явлений, не имеющих общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга.

Развивающееся образовательное пространство – система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития. Функционирование этих структурных составляющих в режиме взаимодействия образует открытое, воспроизводящееся и саморазвивающееся образовательное пространство.

Тематическим ядром профессионально-образовательного пространства выступает взаимодействие – особая форма пространственной активности, детерминирующей развитие всех компонентов пространства.

Теоретико-методологическую основу исследования профессионально-образовательного пространства составляют сетевой (многомерный), профессиологический, диатропический, синергетический и субъектный подходы.

Методологическим основанием научных изысканий являются также *принципы*, т. е. нормативы, предписания научно-исследовательской деятельности. К общенаучным принципам познания относятся принципы детерминизма, соответствия и дополнительности; к частным:

- неустойчивое динамическое равновесие как источник развития взаимосвязи личности, образования и профессии;
- взаимопреобразование человека, образования и профессии;
- прогрессивное и деструктивное развитие как фактор успешного взаимодействия человека с образовательными системами и миром профессий;
- соразвитие личности, образования и профессии в профессионально-образовательном пространстве.

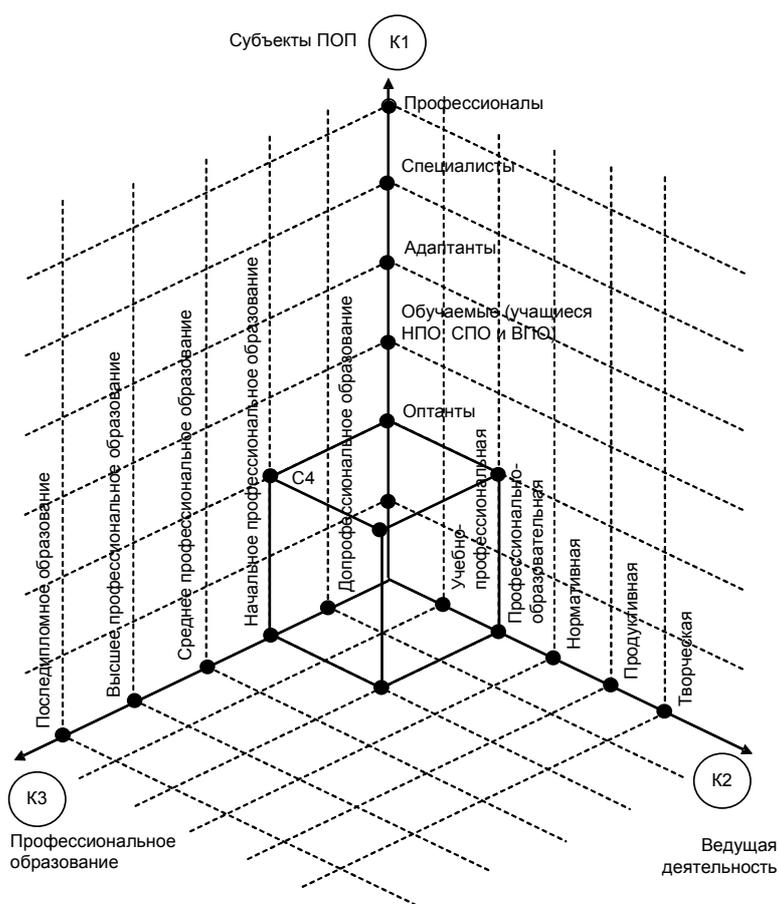
Профессиональное образовательное пространство научной школы определяется взаимозависимостью профессионального становления, профессионального образования и мира профессий.

С опорой на *многомерный подход* была сконструирована концептуальная модель профессионально-образовательного пространства личности и субъекта деятельности (рисунок). Межкоординатное пространство образует открытую систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Вертикальная смысловая координата *K1* является профориентологической и определяет проблематику исследования стадий профессионального становления личности: оптацию, профессиональную подготовку,

профессиональную адаптацию, первичную профессионализацию, вторичную профессионализацию, профессиональное мастерство.

На деятельностной координате *K2* размещены основные виды ведущей деятельности: учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативная, продуктивная, творческая.



Концептуальная модель профессионально-образовательного пространства человека

Третья смысловая координата *K3* – образовательная, она характеризует уровни профессионального образования: допрофессиональное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, последипломное образование.

Объединение в одно пространство трех векторов-координат, включающих значимые изменения профессионального развития личности, систему непрерывного образования, развивающиеся виды деятельности, и трех межкоор-

динатных пространств позволяет представить профессионально-образовательное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития.

Межкоординатные взаимосвязи профессиональных составляющих определяют проблемное исследовательское поле научной школы:

- профессионализация и ее психологическое обеспечение (К1 – К2);
- профессиональное самоопределение, профессиональное развитие на разных уровнях образования, опережающее профессиональное образование, технологии профессиологии и др. (К1 – К3);
- образование по группам профессий и специальностей, проектирование государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода, непрерывное образование и др.

Таким образом, концептуальная модель профессионально-образовательного пространства человека отражает базовые психологические, педагогические и профессиоведческие исследовательские проблемы. Межкоординатные пространства отражают междисциплинарные проблемы.

Многомерное отражение профессионально-образовательного пространства личности и субъекта деятельности дает возможность выявить проблематику исследования, сформулировать основные противоречия, определить цели, наметить методику исследования, выбрать критерии оценки эффективности исследования. Актуальность тематики исследования определяется с учетом социально-экономических реалий современного общества.

Отображение профессионально-образовательного пространства человека в системе трех смысловых координат позволяет сформулировать базовые и междисциплинарные проблемы, в которых, в свою очередь, можно выделить подпроблемы и конкретные темы исследований магистерских и кандидатских диссертаций, а также темы дипломных работ.

Основные цели деятельности научной школы – исследование актуальных проблем психологии профессионального образования, участие в формировании политики профессионально-педагогического образования в стране, психологическое содействие подготовке педагогов профессиональной школы, консолидация научных кадров, активное включение в НИР студентов, аспирантов и соискателей, а также педагогов профессионально-образовательных учреждений.

Главными задачами научной школы являются:

- обеспечение условий для интеграции образования и науки, участие в подготовке кадрового потенциала за счет внедрения научных разработок и результатов в профессионально-образовательный процесс;
- содействие приоритетному развитию фундаментальных исследований как основы создания новых знаний, освоения новых технологий, становления и развития научной школы;
- содействие повышению качества подготовки специалистов и научно-педагогических кадров, росту квалификации профессорско-препо-

давательского состава кафедры; привлечение научной общественности к активному участию в организации и проведении научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования, обеспечение эффективного использования научного потенциала кафедры для исследований приоритетных тем психологии профессионального развития;

- расширение международного научного сотрудничества с научными и учебными организациями, фондами с целью вхождения в мировую систему науки и образования и совместной разработки научной продукции;

- организация внедрения в профессионально-образовательный процесс результатов завершённых в лаборатории исследований и осуществление авторского надзора.

В соответствии с целями и задачами работы были определены объект, предмет, цели и задачи исследований. Объект – развивающееся профессионально-образовательное пространство человека. Предмет – психологические закономерности и механизмы функционирования и развития профессионально-образовательного пространства и личности в процессе профессионального развития. Цель исследований – феноменологическое изучение динамических процессов становления личности в профессионально-образовательном процессе. В соответствии с целью сформулированы следующие задачи исследований:

- определить теоретико-методологические основания развивающегося профессионально-образовательного пространства: принципы, подходы, методы исследования;

- установить психологические закономерности развития личности в профессионально-образовательном пространстве;

- рассмотреть феноменологию смыслообразующих конструктов компетентностного подхода: ключевых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств как основу модернизации профессионального образования;

- выявить барьеры, препятствующие профессиональному развитию личности;

- разработать концепцию социально-профессионального воспитания, профессионального обучения и развития личности в русле концепции профессионально-образовательного пространства.

Решение поставленных задач подразумевает признание собственной активности субъекта основным фактором, влияющим на социально-профессиональное становление личности.

Теоретико-методологические основания развивающегося профессионально-образовательного пространства человека обусловили приоритетные области проводимых исследований:

- психология профессионального развития личности;

- психологическое сопровождение непрерывного профессионального образования;

- личностно-развивающая функция многоплановых видов деятельности.

Эти взаимообусловленные направления получили свое теоретическое обоснование в концепции профессионального становления личности; теории профессионализации личности; личностно-развивающего профессионального образования.

Концепция профессионального становления личности была разработана в ходе исследований, объединенных общей темой **«Теоретико-методологические основания психологии профессионального развития человека»** (научный руководитель – д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер). Были выявлены закономерности и детерминанты профессионального становления, определены критерии успешности карьеры и разработан мониторинг профессионализации специалиста. Результаты исследования обобщены в нескольких монографиях, а также в сборниках научных трудов и учебных пособиях [1, 6–8, 10, 11, 13, 16, 17, 21].

В рамках исследований, получивших общее название **«Психологизация субъектов профессионального образования»** (научный руководитель – д-р психол. наук, проф. Н. С. Глуханюк), были теоретически обоснованы основные характеристики субъектов профессионального образования, разработаны социальные и психологические условия безоценочного положительного принятия себя, эмпатийного понимания, конгруэнтного самовыражения, дивергентной идентификации. Впервые созданы концепция психологизации образования, концепция и модель психологической культуры человека, методология проектирования программ системного внедрения психологизации в образовательный процесс, базы данных психологических характеристик педагогов и студентов, методические рекомендации по внедрению результатов [2–4, 14].

Активно ведутся исследования по теме **«Психологические барьеры профессионального развития личности»** (научный руководитель – д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк). Теоретико-методологический анализ профессионального развития сквозь призму принципов неустойчивого динамического равновесия, детерминизма и индетерминизма позволил определить основные закономерности и механизмы преодоления психологических барьеров развития личности. Установлено, что движущими силами являются противоречия, определяемые пространством профессионального развития. Ведущим следует считать противоречие между неупорядоченным, неравновесным, многомерным миром профессий и индивидуальными, субъектными, личностными характеристиками человека. В процессе взаимодействия человека с миром профессий происходит его профессиональное развитие. К механизмам этого процесса относятся самоактуализация, самодеятельность, самодетерминация, самореализация личностно-профессионального потенциала [5, 9, 12, 15, 18–20].

Основные результаты изысканий в области психологии профессионального образования, направленные на выявление возрастных и социально-профессиональных нормативов развития человека, научно-методического обеспечения

профессионального становления личности, определение личностно-развивающего потенциала многоплановых видов деятельности, состоят в следующем.

1. Создана концепция профессионального становления личности, выявлены закономерности и детерминанты этого процесса, установлены периоды кризисов профессионального развития и психологические барьеры этого процесса, разработаны критерии успешности карьеры и мониторинга профессионализации специалиста.

2. На основе концепции профессионального становления личности разработана психологически обоснованная программа (система) непрерывного профессионального и профессионально-педагогического образования, раскрывающая стратегию, содержание и технологии образования взрослых. Сформировано целостное представление о непрерывном профессиональном образовании как системы, включающей все виды формального, неформального и информального (событийного) образования. Выявлены инновационные технологии реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

3. Разработаны теоретико-методологические основания психологии профессионального образования: определены подходы, принципы, закономерности реализации личности в системе непрерывного профессионального образования. Сформирован понятийно-терминологический аппарат данного раздела психологии.

4. Выявлены психологические особенности развивающихся учебно-профессионального, профессионально-образовательного и профессионального видов деятельности, смена и трансформации которых обуславливают динамику профессионального развития личности.

5. Определены теоретико-методологические основы исследования управляемого становления психологической культуры субъектов профессионального образования как фактора и условия его психологизации.

6. Установлена структура и генезис психологической культуры студентов, преподавателей и руководителей в системе образования, разработаны модель и концепция становления психологической культуры в контексте современного российского образования. Установлено, что психологическая культура как интегративное образование является частью общей и профессиональной культуры и обеспечивает эффективность психической и профессиональной деятельности человека. Психологическая культура является системообразующим фактором учебных и профессиональных компетенций субъектов образовательного пространства, а также обеспечивает процесс психологизации образования.

7. Определены психологические особенности социально-профессионального воспитания учащейся молодежи, формирования корпоративной культуры и профессионально-нравственных ценностей.

8. Разработана концептуальная модель профессионально-образовательного пространства, реализующая процесс динамического профессионального развития человека.

Анализ модернизации профессионального образования России позволяет выделить главное методологическое направление изменений – обеспечение компетентностного подхода. Это требует внедрения отдельных педагогических инноваций теоретического и прикладного, методического характера в отношении структуры, содержания и функционирования профессионально-образовательного процесса, отдельных учебных заведений, подсистем и системы образования в целом. Главным инициатором инноваций должен выступать педагог. Однако анализ показывает, что разработка и внедрение педагогических инноваций не подкреплены законодательным, методическим и контролирующим инструментом. Таким образом, возникает необходимость институционализации педагогических инноваций на региональном и федеральном уровне.

На концептуальном уровне были проанализированы различные трактовки ведущих понятий модернизации профессионального образования: компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. В работах зарубежных и отечественных ученых, исследовавших эти образовательные конструкты, наблюдается широкое понятийно-терминологическое разнообразие. Основываясь на концепции развивающего профессионального образования, мы определились с ведущими понятиями: компетентностями, компетенциями и метапрофессиональными качествами.

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать ключевые квалификации, формирование которых у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов.

Анализ требований современного общества к образованию и его направленности приводит нас к представлениям о развивающемся профессионально-образовательном пространстве, ключевой фигурой которого становится личность, а целью – ее развитие. Пространственные представления о многомерной системе профессионального образования позволяют решать существующие проблемы с учетом потребностей и возможностей личности, т. е. подойти практически к формированию индивидуальных профессионально-образовательных траекторий. В настоящее время таких психолого-педагогических технологий еще нет, однако сотрудниками школы заложены концептуальные основы развивающегося профессионально-образовательного пространства, определены методы и основные направления его исследования. Кроме того, предложено понимание пространства профессионального развития личности, которое конструируется на основе психологических законов и закономерностей взаимодействия личности и мира профессий.

В предельном выражении личность становится субъектом (инициатором активности) собственной жизнедеятельности, в том числе и в про-

фессиональном аспекте. Для эффективного профессионального становления необходимо изучать возможности личности, ее психосоциальные ресурсы и профессионально-личностный потенциал, учитывать барьеры профессионального развития в их двойственной функции (преодоление барьеров, особенно внутрличностного характера, является мощным фактором личностного и профессионального развития). В проведенных в научной школе исследованиях дан широкий анализ психолого-педагогических технологий профессионального развития и социально-профессионального воспитания. Процесс формирования субъектности обучающихся рассматривается как сложный инструмент, позволяющий им ориентироваться, принимать решения в отношении собственной профессиональной судьбы и формировать собственную профессионально-образовательную траекторию.

Итоги апробации исследований и разработок регулярно обсуждаются на международных, всероссийских и региональных конференциях, а также во время проведения круглых столов и семинаров с педагогами учреждений профессионального образования.

Результаты проведенных исследований используются в работе учебных заведений начального, среднего и высшего профессионального образования, а также на факультетах и в институтах переподготовки и повышения квалификации Уральского Федерального округа.

Литература

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личной самореализации: моногр. Уфа, 2006.
2. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога: моногр. Екатеринбург, 2005.
3. Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований: моногр. Екатеринбург, 2005.
4. Глуханюк Н. С., Сергеева Т. Б. Психология позднего возраста: результаты исследований: моногр. Екатеринбург, 2007.
5. Девятовская И. В. Выученная беспомощность личности педагогов и пути ее преодоления: моногр. Екатеринбург, 2006.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование: моногр. Екатеринбург, 2006.
7. Зеер Э. Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: моногр. Екатеринбург, 2008.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. М., 2009.
9. Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2007.
10. Личностно-развивающее профессиональное образование: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2005.

11. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб. пособие. М., 2010.
12. Лопес Е. Г., Сыманюк Э. Э. Кризисология: моногр. Екатеринбург, 2010.
13. Львов А. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности: моногр. Челябинск, 2007.
14. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии: моногр. М., 2008.
15. Непрерывное образование: стратегическое партнерство государства и бизнеса: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2007.
16. Новоселов Р. Х., Исхаков С. А. Дидактическое творчество студентов педагогических специальностей: содержание, формы и методы развития: моногр. Екатеринбург, 2009.
17. Психология профессионально-образовательного пространства человека: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2009.
18. Садовникова Н. О., Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции: моногр. Екатеринбург, 2005.
19. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: моногр. М., 2005.
20. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов: моногр. М., 2004.
21. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: моногр. М., 2003.

ЮБИЛЕЙ

27 ноября 2010 г. академику Российской академии образования, ректору Российского государственного профессионально-педагогического университета, председателю Уральского отделения РАО Геннадию Михайловичу Романцеву исполнилось 60 лет. Бюро УрО РАО, сообщество ученых и педагогов, объединенных совместной деятельностью под эгидой УрО РАО, от все души поздравляют Г. Н. Романцева – крупного ученого и организатора, творческого, инициативного человека – с юбилеем!

Присущие ученому масштабность и опережающий характер научного и практического видения, энергия и организаторский талант дали начало многим определяющим инновационным процессам в науке и образовании России. Благодаря инициативе Геннадия Михайловича 10 лет назад на Урале создано отделение Российской академии образования. Сегодня оно успешно развивается, прирастая ассоциированными членами, научно-исследовательскими институтами и научно-образовательными Центрами по всей территории Урала, а также Поволжья и Сибири.

Научная деятельность Г. Н. Романцева является примером глубокого осмысления тенденций развития образования в контексте социально-экономических реалий, а его прозорливость позволяют системно и последовательно находить пути воплощения теоретических открытий в практику. На основе анализа процессов глобализации и локализации ученым разработаны три авторских концепции: профессионально-педагогического образования (1991), высшего рабочего образования (прикладной бакалавриат) (1992) и развития ремесленничества (1996). Эти взаимосвязанные между собой теории не только превратились в устойчивые, социально и экономически востребованные направления исследований, но и институированы на практике в различных регионах страны, 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.

Г. Н. Романцев обладает не только уникальным даром генерации идей, но и даром объединения людей.

Благодаря его усилиям и дару руководителя Российский государственный профессионально-педагогический университет занял особое место в системе высшего образования страны. Для вуза характерны прочные академические традиции и огромный научный потенциал, здесь работают ученые, чьи имена известны всей России. Это – уникальный университет, который одним из первых в России стал вести подготовку педагогов профессионального обучения, национально значимых профессионалов для перехода Российской промышленности к экономике знаний. В стенах РГППУ подготовлены десятки тысяч высококвалифициро-

ванных специалистов, работающих в самых разных отраслях, в том числе в сфере науки и образования.

Уральское отделение Российской академии образования и Российский государственный профессионально-педагогический университет связывают особые отношения. Вуз является не просто базовым ассоциированным членом УрО РАО, но его постоянной, надежной опорой и интеллектуальным ресурсом развития.

Ученые и сотрудники Уральского отделения Российской академии образования желают Геннадию Михайловичу здоровья, процветания, творческой энергии и дальнейших успехов в решении задач инновационного развития образования, приумножения интеллектуального капитала российской науки.

Коллектив УрО РАО

ИНФОРМАЦИЯ

Международный молодежный добровольческий форум

**«БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ И ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО:
ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ»**

27–30 апреля 2011 года

Министерство образования и науки РФ
Международная академия педагогического образования
Министерство социальной защиты населения Свердловской области
ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт социального образования

г. Екатеринбург

*20-летию Института
социального образования*

Институт социального образования Уральского государственного педагогического университета информирует работников учреждений образования, социальной сферы, руководителей детских и молодежных движений, общественных организаций и объединений о предстоящем Всероссийском добровольческом форуме на тему «Благотворительность и добровольчество: проблемы, опыт, перспективы» и приглашает к участию 27–30 апреля 2011 года в столицу Урала, город Екатеринбург.

Во время Форума планируются: проведение пленарного заседания, работа секций, мастер-классов, на которых будут обсуждаться следующие вопросы:

- Традиции и перспективы благотворительности и добровольчества в России и за рубежом.
- Роль волонтерства в формировании гражданской позиции населения.
- Организационные аспекты волонтерского движения.
- Средства повышения статуса волонтера-добровольца.
- Социальное партнерство государственных структур, социальных и образовательных учреждений, некоммерческих организаций по вопросам развития добровольческих движений и развития благотворительности.

- Опыт деятельности волонтерских (добровольческих) отрядов.

О своем желании участвовать в работе Форума информируйте оргкомитет в отведенные сроки. Принятые заявки создадут основу для окончательного решения форм, направлений, дискуссий в ходе Форума.

Для регистрации вашего участия в Форуме просим прислать до 1 февраля 2011 года заполненную регистрационную форму:

- по электронному адресу forum-isobr2011@yandex.ru
- по факсу: (343) 336 13 50

Стоимость публикации – 150 р./с.; оргвзнос составляет 300 р. Адрес оргкомитета: 620017, Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, 26, каб. 419-А, научный отдел Института социального образования УрГПУ. Конт. Тел.: (343) 235 76 86 (научный отдел ИСОбр), Москалева Анна Сергеевна (зам. декана по науке).

Регистрационная форма

Фамилия:	Имя:	Отчество:
Регион:		
Организация:		
Ученая степень, звание		
Должность:		
Почтовый адрес (с индексом):		
Номер телефона (с кодом региона):		Номер факса (с кодом региона):
E-mail (электронная почта):		
Хотите ли Вы выступить на пленарном заседании, тема Вашего выступления:		
Укажите тему Вашей презентации на круглом столе (и необходимые технические средства):		
Хотите ли Вы включить в сборник докладов тезисы своего выступления, название:		
Способ (№ рейса, поезда), место (какой вокзал, аэропорт) и время прибытия:		
Планирую проживание, стоимость которого в сутки составляет:		

АВТОРЫ НОМЕРА

Горинский Алексей Сергеевич – кандидат философских наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: erganova@rambler.ru

Гречухина Т. И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: grechuhinaТI@yandex.ru

Давыдова Наталия Николаевна – кандидат технических наук, доцент, начальник отдела инновационных проектов Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург. E-mail: ugorao@mail.ru

Дудина Маргарита Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета. Екатеринбург. E-mail: m-dudina@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Котляров Иван Дмитриевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики фирмы Санкт-Петербургского филиала Государственного университета – Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), Санкт-Петербург. E-mail: ivan.kotliarov@mail.ru

Лупандин Владимир Иванович – доктор биологических наук, профессор кафедры психофизиологии и психофизики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ir-konstant@mail.ru

Миронов Владимир Иванович – директор НОУ Православной гимназии г. Екатеринбурга, аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ieronim@olympus.ru

Никитина Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы и методик преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск. E-mail: elenaurievna@bk.ru

Пятых Ирина Константиновна – ассистент кафедры психофизиологии и психофизики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ir-konstant@mail.ru

Сачкова Наталья Александровна – аспирант кафедры социальной философии Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: sachkova96@mail.ru

Тимонина Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры журналистики и речевой коммуникации Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск. E-mail: ir-Timonina@yandex.ru

Тихонова Анастасия Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой французского языка Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск. E-mail: antik2711@mail.ru

Фоменко Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшего педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: svetlanafmenk@rambler.ru

Чупина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: style@tehno.com

СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2010 ГОД

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Дудина М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования, 2; 3

Задорина О. С. Сущность и принципы педагогической режиссуры, 7; 46

Карпушин Н. Я., Захарова В. А. Школа как социальный лифт. Формирование образовательной политики региона в целях стимулирования мобильности населения, 9; 3

Мартишина Н. В. Методология исследования становления и развития творческого потенциала педагога, 3; 3

Матушанский Г. У., Борзилова А. В. Нормативно-правовые основы регулирования высшего образования России при вхождении в Болонский процесс, 8; 42

Сторожева О. И. Развитие профессиональной компетенции руководителя образовательного учреждения, 6; 12

Титова Н. Б. Предварительные реформы школьного образования: взгляд школьных учителей, 3; 14

Фельдштейн Д. Е. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития, 5; 3

Фоменко С. А. Структура и содержание образовательной программы школы в условиях реализации компетентностной модели образования, 11; 3

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Загвязинский В. И. Творческое ядро педагогического исследования: от проблемы до гипотезы, 10; 3

Закирова А. Ф. Эвристическая природа научно-педагогического гипотезирования, 10; 12

Сериков В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании, 10; 30

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Гапонцев В. А., Федоров В. А., Гапонцева М. Г. «Принцип симметрии» как основа классификации научного знания и организации содержания образования, 2; 17

Иванов С. А., Ворошилова Т. А. Современное экологическое образование: от экоцентризма к ноосферному мировоззрению, 8; 53

Игнатова В. А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях, 1; 3

Колесников А. К., Лебедева И. П. Проблема интерпретации регрессионных моделей в педагогическом исследовании, 4; 3

Колесников А. К., Лебедева И. П. Дисперсионный анализ в психолого-педагогическом исследовании: проблема интерпретации, 7; 29

Кубрушко П. Ф. Новые аспекты анализа содержания образования, 3; 23

Чупина В. А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров, 11; 12

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Горинский А. С. Становление ценностных оснований современных эвристических технологий обучения, 11; 62

Перекусихина Н. А. Педагогические идеи русского космизма в контексте обновления современной системы образования, 4; 57

Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования, 1; 11

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Блинов В. И. Каким может быть профессиональный стандарт педагогической деятельности, 6; 3

Блинов В. И. Как разработать профессиональный стандарт педагогической деятельности, 7; 3

Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для «Новой школы» (в рамках стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование – 050400»), 7; 18

Сазонов Б. А. Применение зачетных единиц при проектировании и реализации основных образовательных программ вузов в соответствии с ФГОС, 2; 37

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аликперов И. М. Управленческие подходы к развитию инновационной модели образовательного учреждения, 9; 12

Борисова С. Г. Об интеграции концепции управления маркетинговыми активами в модель менеджмента образовательной организации, 7; 38

Давыдова Н. Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования, 8; 32

Давыдова Н. Н. Управление процессами самоорганизации общеобразовательного учреждения, 11; 23

Никитин М. В. Формирование механизма образовательного аутсорсинга автономного учреждения среднего профессионального образования, 9; 21

Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура управленческой деятельности в системе образования, 8; 20

Трофимова О. А. Логистический подход к системе управления в сфере образования, 10; 42

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Мокроусова О. А. Модель построения системы менеджмента качества вуза на основе использования опыта пилотной кафедры, 6; 23

Наймушина О. Э., Стариченко Б. Е. Многофакторная оценка сложности учебных заданий, 2; 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Астафьева О. В. Образовательный франчайзинг как направление предпринимательской деятельности экономического вуза, 7; 56

Дудина М. Н., Гречухина Т. И. Воспитательная функция университета: традиции и реалии, 11;

Зырянова Н. И. Содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения «экономика и управление» в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом, 10; 49

Игошев Б. М., Галагузов А. Н. Формирование корпоративной культуры специалистов, 2; 71

Ильнер А. О. Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ, 8; 65

Краснощеченко И. П. Особенности образовательного пространства вуза как интегративного фактора субъектно-профессионального становления будущих психологов, 6; 40

Масленникова С. Ф. Ценности и ценностные отношения студентов технического вуза, 9; 33

Никитин М. В. Автономные учреждения среднего профессионального образования: задачи, механизмы, подходы, 6; 30

Никитина Л. А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога, 5; 15

Никулина Т. В. Освоение образовательных программ третьего поколения, 7; 65

Старикова Л. Д. Аксиологический потенциал воспитания студентов в современных условиях, 4; 11

Танаева З. Р. Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, 4; 21

Тельманова Е. Д., Ефанов А. В. Возрождение социального слоя ремесленников-предпринимателей в России: анализ и пути решения проблемы, 10; 60

Филатова И. А., Алексеев О. Л. О структуре модели деонтологической подготовки специальных педагогов, 3; 30

Шестакова Н. В., Шихова О. Ф. Диагностика уровня сформированности компетенций бакалавра технологического образования, 9; 40

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Алферова Е. И. Специфика структуры ответственности школьных учителей и студентов педагогического вуза, 4; 31

Буянова Г. В. Темперамент как фактор выбора профессии, 7; 81

Васягина Н. Н. Психолого-педагогическая технология развития самосознания матери, 1; 23

Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. Психологические основы преодоления депривации у студентов в образовательном процессе, 10; 71

Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях, 7; 71

Зеер Э. Ф., Конюхова Е. Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность, 4; 41

Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков, 1; 30

Полосова А. Б. Факторы, влияющие на формирование конструктивных взаимоотношений между педагогом и ребенком, 5; 25

Продовикова А. Г. Сравнительный анализ научных и обыденных представлений о сознании и бессознательном, 5; 31

Пятых И. К., Лупандин В. И. Исследование взаимосвязи показателей теста «Индекс руки» с индивидуальными стилями мышления, 3; 40

Пятых И. К., Лупандин В. И. Исследование взаимосвязи между лево-праворукостью и некоторыми психологическими особенностями у взрослых испытуемых, 11; 49

Смирнов А. В. Стремление к сокрытию аддикции, как проблема психодиагностики аддиктивного поведения, 9; 48

Солдатова Ю. М. Потенциал личности судьи: постановка проблемы и теоретические основы изучения, 4; 50

Сорокина Л. А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни, 6; 49

Сороколат Е. В. Психолого-педагогическая модель оказания помощи учащимся в кризисных ситуациях, 8; 79

Хайбуллина О. Г. Роль позитивной Я-концепции матери в личностном развитии дошкольника, 2; 78

Юртаева М. Н. Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности, 8; 71

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зарипова Л. З. Представления об индивидуальности у лиц социологических и несоциологических профессий как один из аспектов познания индивидуальности человека, 9; 56

Петрова С. С. Студенческое самоуправление как педагогический и социальный феномен, 3; 77

Тищенко Е. Я., Уфимцева Н. Ф. Самодеятельные организации пенитенциарных учреждений как форма социально-педагогической реабилитации осужденных, 2; 86

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Власова Н. С. Научно-методическое обеспечение формирования WEB-компетенции будущих специалистов в области WEB-дизайна, 8; 88

Кузнецов А. А., Хеннер Е. К., Имакаев В. Р., Новикова О. Н. Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя российской школы, 7; 88

Курносова С. А. Информационное обеспечение подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна, 9; 68

Мокроусов С. И. Обучение студентов специальности «Изобразительное искусство» основам компьютерного моделирования, 2; 94

Никитина Е. Ю., Тихонова А. Л. Конкретизация задач проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования для становления лингвистической компетенции будущих учителей иностранного языка, 2; 101

Никитина Е. Ю., Тихонова А. Л. Проблематизация содержания учебного материала как педагогическое условие проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования, 11; 73

Парфенова А. С. Педагогические условия использования информационных ресурсов в обучении студентов профессионально-педагогического вуза, 2; 111

Сизьмин М. А. Использование «гражданских СМИ» web 2.0 в целях влияния на общественное мнение молодежной среды в кризисный период (на примере конфликта Грузия – Южная Осетия в августе 2008 г.), 5; 63

Силина Т. С. Методы внедрения информационно-коммуникационных технологий в профессиональном геофизическом и геоэкологическом образовании, 3; 97

Чернякова Т. В. Методика обучения студентов вуза компьютерной графике, 3; 104

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Баянова Л. Е. Диагностика формирования представлений о культуре постмодернизма у студентов-культурологов, 4; 74

Буланов П. Г. Структура аксиологического пространства афро-американского дискурса, 5; 45

Симонова И. А. От культурного многообразия к межкультурному диалогу: социальная топология субкультурных сообществ, 10; 88

Франц А. С. Проблемы формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся (методологический аспект), 1; 40

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Днепров С. А., Красильников В. П. Развитие двигательной активности коренных малочисленных народов Севера Западной Сибири: педагогическое наследие, 1; 54

Жиркова З. С. Модель управления инновационной деятельностью в сельских школах Заполярья, 5; 92

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Авдюкова А. Е. Интерактивное обучение в процессе освоения специализации «Социально-психологическое консультирование», 1; 63

Попов А. Н. Технология реализации педагогического образа, 3; 49

Сачкова Н. А. Теория игр как объясняющая схема социальных процессов: на материале педагогики, 11; 81

Фоминых М. В. Опыт применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов, 5; 52

Шишлина Н. В. Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности, 4; 67

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воронина А. М. Педагогические особенности проектирования инновационной модели математического образования периода дошкольного детства, 6; 82

Татаринцева Н. Е. Модель пространства полоролевого воспитания детей дошкольного возраста, 6; 93

Томилова С. Д. Теоретико-методические основы развития художественно-речевых умений ребенка старшего дошкольного возраста, 1; 70

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жадько Н. В. Технология интенсификации групповой работы в процессе бизнес-обучения, 7; 97

Лопанова Е. В. Развитие профессионального мышления педагогов в условиях современной организации повышения квалификации, 5; 109

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Буркова А. М. Психолого-педагогические условия повышения эффективности наземной подготовки начинающих парашютистов к выполнению ознакомительного прыжка в аэроклубах РОСТО (ДОСААФ), 5; 121

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Ананин Д. П. Особенности традиционной и современной моделей подготовки учителей в Федеративной Республике Германия, 1; 85

Глуханюк А. А. Молодежь и религия в образовательном пространстве: американский опыт, 1; 94

Кадиров А. М. Развитие коммуникативного образования в США, 3; 68
Лаукна Я. Профессиональная подготовка преподавателей в Финляндии, 8; 99

Михайлова Н. С. Самообразовательная деятельность студента-заочника как основа качества подготовки современного менеджера, 7; 107

Ушева М. Н. Стратегия успеха современного школьного директора-менеджера, 4; 82

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Егорова А. В. К вопросу о механизме нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью, 9; 77

Дорофеева О. В. Особенности межличностного общения у дошкольников с патологией речи в системе «взрослый – ребенок» в процессе игровой дидактической деятельности, 10; 79

Казанцева Е. В. Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, 2; 121

Нестерова Т. В. Обучение рисованию младших школьников с интеллектуальными нарушениями, 6; 101

Ниязова А. А., Хамитова М. А. Особенности интегрированного образования детей с ограниченными возможностями, 5; 76

Юдина В. А. Особенности продуцирования сказочных импровизаций младшими школьниками с психическим недоразвитием, 3; 86

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Гненик М. Е. Просветительский характер негосударственного женского профессионального образования в России на рубеже XIX–XX вв., 6; 109

Зыбина О. О. Приобщение студентов к нравственной культуре в университетах имперской России, 2; 131

Мазурчук Н. И. Современные подходы к трактовке взглядов деятелей отечественного образования XVIII века на профессионально-педагогические качества учителя, 3; 58

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Дзида Н. Н. Асимметрия картин мира как причина лакунарности понимания и ее влияние на обучение иностранному языку, 10; 100

Желнович О. В. Воспитание толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка, 5; 83

Сутырина Т. А. Миссия педагогической публицистики в образовании, 3; 114

Тимонина И. В. К вопросу о корреляции понятий «педагогический идеал» и «риторический идеал»: историко-педагогический аспект, 11; 88

ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ

Калекин А. А. Дидактические аспекты компетенции учителя профильной школы, 6; 59

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Дегтярев С. Н. Креативные методы решения сложных задач, 6; 67
Шамало Т. Н., Усольцев А. П. Диагностика развития субъектной активности школьников, 6; 76

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Лурье Л. И. Становление ученого как педагогический процесс, 6; 118

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Котляров И. Д. Принципы оценки качества научных журналов, 8; 4
Котляров И. Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук, 11; 98
Медведев И. А. Идея современного университета на постсоветском пространстве: проблемы, поиски, перспективы, 9; 118

ДИСКУССИИ

Гапонцев И. Л., Гапонцев В. Л. О возможности применения синергетического подхода к анализу кризисных ситуаций, 4; 91
Емельянова И. Н. Отклик на статью И. А. Медведева «Идея современного университета на постсоветском пространстве», 10; 120
Игумен Георгий (Шестун), Захарченко М. В. Цивилизационный подход к разработке концепции предмета «Православная культура», 10; 108
Королькова И. В. Взаимодействие Православной церкви и государственной системы образования в России: история и современность, 8; 113
Лурье Л. И. Духовно-нравственное воспитание *или* светская этика, 9; 85
Макаров М. И. Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX вв., 7; 121
Миронов В. И. Православная гимназия как модель реализации воспитательного потенциала религиозной (православной) педагогики, 11; 107
Пачиков В. И. Экономическая Я-концепция как важный элемент профессиональной подготовки, 5; 128
Чапаев Н. К. Предисловие к статье М. И. Макарова «Провиденциалистская идея воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX вв.», 7; 118

КОНСУЛЬТАЦИИ

Елбаев Ю. А., Кияшук Т. В., Кияшук А. А. Тьюторинг в процессе психологического сопровождения обучения иностранных студентов в российском вузе, 7; 129

Казакова С. В. Проблемы формирования аудиальной культуры: к вопросу о содержании музыкально-профессионального образования, 3; 123

Куликова В. А. Деятельностный подход к обучению как основа формирования познавательного интереса школьников в процессе обучения математике, 6; 132

Липатникова И. Г., Нефедова А. С. Механизмы формирования информационной компетенции у студентов педагогических вузов в процессе обучения математике, 1; 104

Остякова Г. А. Формирование аутентичного речевого поведения студентов как средства их социально-профессиональной адаптации, 9; 99

Радудевич Д. А. Конструирование системы педагогического сопровождения процесса обучения учащихся с неадекватным уровнем личностной тревожности, 9; 108

Родчиков А. А. Определение готовности старшеклассников к управлению личным временем, 1; 114

Ткаченко Е. Е. Обучение профессиональному иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью» на основе проектной деятельности, 8; 122

Чикнаверова К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований, 4; 111

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Бухарова Г. Д. Актуальные проблемы педагогического и профессионально-педагогического образования (по материалам диссертационных исследований, защищенных в совете при Российском государственном профессионально-педагогическом университете в 2009 г.), 4; 119

Бухарова Г. Д. О повышении качества диссертационных исследований по педагогике: из опыта работы, 8; 129

Белякова Е. Г., Неумоева-Колчеданцева Е. В. Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы: обзор материалов конференции, 4; 132

Зеер Э. Ф. Проблемное поле научной школы «Психология профессионального развития», 11; 118

Знаменская Т. А. Язык, культура, общество: обзор международной научной конференции, 1; 125

Научно-образовательная школа «Методология, теория и практика инновационного развития образования» академика РАО В. И. Загвязинского, 9; 124

Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева, 10; 126

По материалам заседаний Бюро Уральского отделения Российской академии образования, 1; 140

Обзор работы VII Международной научно-практической конференции «Проектирование модели менеджмента организации: научные и прикладные аспекты», 4; 141

Сикорская Г. П. Кластерный подход к ноосферному образованию как феномену социокультурного пространства (из опыта работы Уральского научно-образовательного центра УрО РАО), 10; 140

CONTENTS 2010

GENERAL EDUCATION

Dudina M. N. A New Educational Paradigm: Problems of the Content of Education, 2; 3

Feldstein D. E. Psychological and Pedagogical Problems of a New School in the Changed World of Present-Day Children, 5; 3

Fomenko S. L. Curriculum Structure and Content Based on the Competence Model of Education, 11; 3

Karpushin N. Y., Zakharova V. A. School as a Social Factor. Educational Policy of a Region Aiming at Academic and Social Mobility, 9; 3

Martishina N. V. Research Methodology of Formation and Development of Teacher's Creative Potential, 3; 3

Matushansky G. I., Borzilova L. V. Standard and Legal Bases of Higher Education of Russia when Integrating into the Bologna Process, 8; 42

Storozheva O. I. Developing Professional Competence of Heads of Educational Establishments, 6; 12

Titova N. V. Preliminary Results of School Reform, 3; 14

Zadorina O. S. The Content and Principles of Pedagogical Process, 7; 46

METHODS AND THEORY OF EDUCATION

Zagvyazinski V. I. The Basic Elements of Pedagogical Research: from Problem to Hypothesis, 10; 3

Zakirova A. F. The Heuristic Nature of Scientific Pedagogical Hypothesizing, 10; 12

Serikov V. V. Idea, Concept and Hypothesis of Pedagogical Research, 10; 30

METHODOLOGY PROBLEMS

Gapontsev V. L., Fyodorov V. A., Gapontseva M. G. «The Symmetry Principle» as the Basis of Classification of Scientific Knowledge and Formation of the Content of Education, 2; 17

Ignatova V. A. The System and Synergistic Approach and Prospects of its Development in Educational Research, 1; 3

Ivanov S. A., Voroshilova T. A. Modern Ecological Education, 8; 53

Kolesnikov A. K., Lebedeva I. P. Interpretation of Regression Patterns in Pedagogical Research, 4; 3

Kolesnikova A. K., Lebedeva I. P. Dispersion Analysis in Psychological and Pedagogical Research, 7; 29

Kubrushko P. F. New Aspects of the Education Content Analysis, 3; 23

Tchupina V. A. Reflexive Method and its Role in Developing Professional Thinking by Managers, 11; 12

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Gorinsky A. S. Development of the Value Bases of Modern Heuristic Techniques of Education, 11, 62

Perekusikhina N. A. Pedagogical Ideas of Russian Cosmism in the Renewed System of Education, 4; 57

Slobodchikov V. I. Conceptual Basics of Anthropology of Modern Education, 1; 11

EDUCATIONAL STANDARDS

Blinov V. I. Professional Standards of Pedagogical Activities, 6; 3

Blinov V. I. Development of Professional Standards of Pedagogical Activities, 7; 3.

Rubtsov V. V. Psychological and Pedagogical Training of Teachers for a New School, 7; 18

Sazonov B. A. Using the Credit System in University Programme Design and its Fulfillment, 2; 37

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Alikperov I. M. Managerial Approaches to the Development of Innovative Models of Educational Establishments, 9; 12

Borisiva S. G. Integrating the Concept of Marketing Assets Management into the Model of Educational Establishment Management, 7; 38

Davidova N. N. Model of Educational Establishments Interaction as a Factor of Innovative Development of Regional Education, 8; 32

Davidova N. N. Directing the Processes of Self-development of Educational Establishments, 11; 23

Nikitin M. V. Forming the Mechanism of Educational Outsourcing of Autonomous Vocational Schools, 9; 21

Novikov A. M., Novikov D. A. The Management Structure of the System of Education, 8; 20

Trofimova O. A. Logistic Approach in Educational Management, 10; 42

QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION

Mokrousova O. A. Total Quality Management at Universities, 6; 23

Naimushina O. E., Starichenko B. E. Multifactorial Assessment of Task Complexity, 2, 58

VOCATIONAL EDUCATION

Astafyeva O. V. Educational Franchising as an Educational Activity of a University of Economics, 7; 56

Dudina M. N., Grechukhina T. I. University Pedagogical Function: Traditions and Realia, 11; 33

Filatova I. A., Alexeeva O. L. Deontological Training of Special Teachers, 3; 30

Igoshev B. M., Galaguzov A. N. Corporative Culture Formation, 2; 71

Ilner A. O. The Analysis of Training Translators and Interpreters I Russia and Abroad, 8; 65

Krasnoshchochenko I. P. Special Features of Educational Environment at Universities as an Integrative Factor of Personality and Professional Development of Psychologists-to-be, 6; 40

Maslennikova S. F. The System of Values of Students of Technical Universities, 9; 33

Nikitin M. V. Self-governing Secondary Vocational Institutions, 6; 30

Nikitina L. A. Educational Situations Used to Teach Methods as a Means of Development of Research Competence of Teachers, 5; 15

Nikulina T. V. Application of Educational Programmes of the 3-D Generation, 7; 65

Starikova L. D. Axiological Potential of Students' Education in the Modern World, 4, 1

Shestakova N. V., Shikhova O. F. Summative Diagnostic Testing of the Level of Professional Competence of Bachelors of Science, 9; 40

Tanaeva Z. R. Pedagogical Principles Used in Training Future Specialists for Work with Juvenile Malefactors, 4; 21

Telmanova E. D., Efanov A. V. Revival of the Social Layer of Tradesmen in Russia, 10; 60

Zyryanova N. I. The Content of Vocational Teachers Trade Training in the Spheres of Economics and Management, 10; 49

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Alferova E. I. Specific Character of Responsibility of School Teachers and Students of Pedagogical Universities, 4; 31

Buyanova G. V. Temperament as a Factor of Professional Choice, 7; 81

Dubovitskaya T. D., Krylova A. V. Psychological Fundamentals of Overcoming Deprivation by Students in the Process of Education, 10; 71

Khaibullina O. G. The Role of Mother's Positive Self-conception in the Preschool Children Development, 2; 78

Klimontova T. A Peculiarities of the Inner World of Gifted Teenagers, 1; 30

Polosova L. B. Factors Influencing Formation of Constructive Relationships between Teachers and Children, 5; 25

Prodovikova A. G. Comparative Analysis of Scientific and Social Views on Consciousness and Unconsciousness, 5; 31

Pyatykh I. K., Lupandin V. I. Correlation Between Left/Right-Handedness and Thinking, 3; 40

Pyatykh I. K., Lupandin V. I. Correlation of the Left-handedness and Psychological Features of Adults, 11; 49

Smirnov A. V. Concealing Addictions as a Problem of Addictive Behaviour Diagnostics, 9, 48

Soldatova Y. M. The Personality Potential of a Judge, 4; 50

Sorokina L. A. Readiness of Teenagers for Safe Behaviour in Everyday Life, 6; 49

Sorokolat E. V. Psychological and Pedagogical Model of Pupils' Telephone Consulting in Crisis Situations, 8; 79

Vasyagina N. N. Psychological and Pedagogical Techniques of Development of Mother's Self-actualization, 1; 23

Zeer E. F. Self-determination of a Person in the Modern Conflicting Realities, 7; 71

Zeer E. F., Konyukhova E. T. Psychological Factors Determining Teachers' Readiness for Innovative Activities, 4; 41

Yurtaeva M. N. Cognitive and Personal Features of Tolerance to Ambiguity, 8; 71

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Petrova S. S. Student Self-Government as a Social and Pedagogical Phenomenon, 3; 77

Zaripova L. Z. Understanding the Notion of Individuality by Representatives of Different Professions, 9; 56

Tishchenko E. Y., Ufitseva N. F. Voluntary Organizations of Penitentiary Institutions as a Form of Socio-pedagogical Rehabilitation of Prisoners, 2; 86

INFORMATION TECHNOLOGIES in EDUCATION

Kurnosova S. A. Database Used to Prepare Higher School Students for Pedagogical Design Development, 9; 68

Kuznetsov A. A., Khennner E. K., Imakaev V. R., Novikova O. N. Forming IT Competences of Teachers in Russian Schools, 7; 88

Mokrousov S. I. Teaching the Fundamentals of Computer Modelling to Fine Arts Students, 2; 94

Nikitina E. Y., Tikhonova A. L. Defining Goals of Digital Resources Instructional Design of Vocational Training while Forming the Linguistic Competence of the Foreign Language Teachers-to-be, 2; 101

Nikitina E. Y., Tikhonova A. L. Problem Pointing of the Content of Foreign Language Teaching Materials (Digital Resources Design), 11; 73

Parfenova A. S. Pedagogical Conditions of Using Informational Resources in Teacher-training Colleges, 2; 111

Silina T. S. Using IT in Teaching Geophysics and Geoecology, 3; 97

Sizmin M. A. Using web 2. 0 to Form the Youth Opinion during the Conflict between Georgia and South Ossetia in August 2008, 5; 63

Tchernyakova T. V. Teaching Computer Graphics at Universities, 3; 104

Vlasova N. S. Scientific and Methodological Maintenance of Forming WEB Competence of WEB Design Specialists-to-be, 8; 88

CULTURE STUDIES

Bayanova L. E. Diagnostics of the Level of Students' Knowledge of Post-modernist Culture, 4; 74

Bulanov P. G. Communication Structure of Axiology in Afro-American Discourse. 5; 45

Frants A. S. Problems of Formation of Professional and Moral Culture of Students, 1; 40

Simonova I. A. From the Cultural Diversity to the Intercultural Dialogue: Social Topology of Subcultural Communities, 10; 88

ETHNOPELAGOGICS

Dnepro S. A., Krasilnikov V. P. Pedagogical Heritage of Motional Activities Development as the Basis of Preserving the Indigenous Minority Nations of West Siberia, 1; 54

Zhirkova Z. S. Management of Innovative Activities in Rural Schools in the Polar Region, 5; 92

PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Avdyukova A. E. Online Training of Future Specialists in Socio-psychological Assistance, 1; 6

Fominikh M. V. Game Modelling Used for Developing Pedagogical Abilities of Students, 5; 52

Popov L. N. Methods of Realization of Teacher's Image, 3; 49

Sachkova N. A. Game Theory as a Means to Understand Social Processes: Pedagogical Materials, 11; 81

Shishlina N. V. Optimization of Professional Competence Formation, 4; 67

PRESHOOL EDUCATION

Tatarintseva N. E. Model of Gender Education of Preschool Children, 6; 93

Tomilova S. D. Theoretic and Methodological Basics of Pre-school Children's Artistic-speech Skills, 1; 7

Voronina L. V. Pedagogical Features of Mathematical Education Innovative Model Design of Preschool Children, 6; 82

FURTHER EDUCATION

Lopanova E. V. Developing Professional Thinking of Teachers in the Present System of Further Education, 5; 109

Zhadko N. V. Intensification of Group Work in Business Training, 7; 97

HEALTH PRESERVING TECHNOLOGIES

Burkova A. M. Psychological and Pedagogical Conditions of Improving Parachutist Ground Training, 5; 121

EDUCATION ABROAD

- Ananin D. P.* Peculiarities of Traditional and Modern Teacher-training Systems in the Federal Republic of Germany, 1; 85
Kadyrov A. M. Communication Studies in the USA, 3; 68
Laukia Y. Teacher Training in Finland, 8; 99
Mikhailova N. S. Self-education of Correspondence Students as the Basis for the High Quality Manager Training, 7; 107
Usheva M. N. A Successful School Director Manager, 4; 82

SPECIAL PEDAGOGICS

- Egorova A. V.* Abnormality of Vocabulary Actualization of Handicapped Children, 9; 77
Dorofeeva O. V. Peculiarities of Interpersonal Communication of Pre-school Children Having General Alalia in the Process of Didactic Game Activities, 10; 79
Kazantseva E. V. The Rising Level of Verbal Communication of Retarded Children, 2; 121
Nesterova T. V. Teaching Drawing for Retarded Primary School Pupils, 6; 101
Niyazova A. A., Khamitova M. A. Peculiarities of Integrated Education of Disabled Children, 5, 76
Udina V. A. Peculiarities of Fairy Tale Reproductions by Retarded Primary School Children, 3; 86

HISTORY OF PEDAGOGICS

- Gnenik M. E.* The Enlightening Character of Female Vocational Training in Russia on the Verge of the 19-20 Centuries, 6; 109
Mazurtchuk N. I. Modern Approaches to the Interpretation of the XVIII Century Educationalists' Views on the Professional Pedagogical Skills, 3; 58
Zybina O. O. Raising Moral Culture in University Students in the Prerevolutionaty Russia, 2; 131

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, 10; 100
Sutyrina T. A. The Role of Pedagogical Press in Education, 3; 114
Timonina I. V. On Correlation of Notions «a Pedagogical Ideal» and «a Rhetorical Ideal», 11; 88
Zhelnovich O. V. Forming Tolerance in Students at the Lessons of Foreign Languages, 5; 83

DIDACTICS

- Kalekin A. A.* Didactic Aspects of General Engineering Competence of Vocational Trainers, 6; 59

METHODOLOGY PROBLEMS

- Degtyaryov S. N.* Creative Solution to Complicated Problems, 6; 67
Shamalo T. N., Usoltsev A. P. Development of Pupils' Individual Activities, 6; 76

SCIENTIFIC PUBLICATION

- Lurie L. I.* Personality Formation of a Scientist as a Pedagogical Process, 6; 118

VIEWPOINT

- Medvedev I. A.* The Concept of Modern University on the Post-Soviet Territory, 9; 118
Kotlyarov I. D. Quality Control of Local Scientific Journals, 8; 4
Kotlyarov I. D. Scientific Direction of Candidates for a Degree: Problems and Solutions, 11; 98

DISCUSSION

- Emelyanov I. N.* In Response to the Paper "The Idea of Modern University on the Post-Soviet Territory" by I. A. Medvedev, 10; 120
Gapontsev I. L., Gapontsev V. L. Applying the Synergistic Approach when Analyzing the Crisis Situations, 4; 91
Korolkova I. V. Interaction between Russian Orthodox Church and State Education: Past and Present, 8; 113
Lurie L. I. Spiritual and Moral Education or Secular Ethics, 9; 85
Makarov M. I. Providential Idea of Education in the Domestic Pedagogy of the second half of the XIX and the first half of the XX century, 7; 121
Mironov V. I. Orthodox Classical School as a Model of Realization of the Educational Potential of the Religious (Orthodox) Pedagogics, 11; 107
Pachikov V. I. Economic "I-concept" as an Important Element of Vocational Training, 5; 128
Rev. George (Shestun), Zakharchenko M. V. Civilization Approach Applied in Developing the Concept of Orthodox Culture as a School Subject, 10; 108
Tchapaev N. K. Preface to the paper «Providential Idea of Education in the Domestic Pedagogy of the second half of the XIX and the first half of the XX centuries» by Makarov M. I., 7; 118

CONSULTATIONS

- Elbaev Y. A., Kiyashchuk T. V., Kiyashchuk A. A.* Tutoring in the Process of Psychological Support of Foreign Students in Russian Universities, 7; 129
Kazakova S. V. Developing Listening Culture in Students, 3; 1
Kulikova V. A. Activity Approach to Education as the Basis of Development of Cognitive Interest of Pupils when Teaching Mathematics, 6; 132

Lipatnikov I. G., Nefyodova A. S. Development of Informational Competence of Students of Teacher Training Colleges when Teaching Mathematics, 1; 104

Ostyakova G. A. Forming Authentic Speaking Behaviour of Students as a Means of Their Social and Professional Adaptation, 9; 99

Radulevich D. A. Pedagogical Support to Students Having a Higher Level of Anxiety, 9; 108

Rodchikov A. A. Assessment of Time Management Skills of Senior Students, 1; 114

Tkachenko E. E. Project Work in Teaching English for Specific Purposes to PR Students, 8; 122

Tchiknaverova K. G. Autonomous Learning as the Basis for Development of Independent Activities of Students, 4; 111

SCIENCE LIFE

A. S. Belkin's Jubilee, 9; 135

Belyakova E. G., Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Scientific, Methodological and Staff Basis of Education at the Present Stage of the Innovative Development of Economic and Social Spheres (Conference Review), 4; 132

Bukharova G. D. Urgent Issues of Pedagogical Vocational Education, 4; 119

Bukharova G. P. Improving the Level of Thesis Research on Pedagogy, 8; 129

Review of the Materials of the Bureau of the Ural Branch of the Academy of Education of Russia, 1; 140

Review of the 7th International Conference «Organization Management Model Design», 4; 141

Scientific and Educational School «Methods, Theory and Practice of Innovative Development of Education» of Zagvyazinski V. I., Academician of the Academy of Education of the Russian Federation, 9; 124

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, 10; 126

Sikorskaya G. P. Cluster Approach to the Noosphere Education as a Phenomenon of Socio-cultural Environment, 10; 140

Zeer E. F. Problem Field of the Scientific School "Psychology of Professional Development", 11; 118

Znamensraya T. A. Language, Culture and Society: Review of the 5th International Conference, Moscow 24–27 September 2009, 1; 125

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Fomenko S. L. Curriculum Structure and Content Based on the Competence Model of Education

3

METHODOLOGY PROBLEMS

Tchupina V. A. Reflexive Method and its Role in Developing Professional Thinking by Managers

12

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Davidova N. N. Directing the Processes of Self-development of Educational Establishments

23

VOCATIONAL EDUCATION

Dudina M. N., Grechukhina T. I. University Pedagogical Function: Traditions and Realia

33

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Pyatykh I. K., Lupandin V. I. Correlation of the Left-handedness and Psychological Features of Adults

49

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Gorinsky A. S. Development of the Value Bases of Modern Heuristic Techniques of Education

62

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Nikitina E. Y., Tikhonova A. L. Problem Pointing of the Content of Foreign Language Teaching Materials (Digital Resources Design)

73

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Sachkova N. A. Game Theory as a Means to Understand Social Processes: Pedagogical Materials

81

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Timonina I. V. On Correlation of Notions «a Pedagogical Ideal» and «a Rhetorical Ideal»

88

VIEWPOINT

Kotlyarov I. D. Scientific Direction of Candidates for a Degree: Problems and Solutions

98

DISCUSSION

Mironov V. I. Orthodox Classical School as a Model of Realization of the Educational Potential of the Religious (Orthodox) Pedagogics

107

SCIENCE LIFE

Zeer E. F. Problem Field of the Scientific School “Psychology of Professional Development”

118

ISSUE AUTHORS

133

CONTENTS 2010

135

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.urogo.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.uorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uorao.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 № 11(79)**

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.ru*

Подписано в печать 20.12.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная