

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(23) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2003

Федоров В. А. Российской академии образования – 60 лет.....3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ..... 7

Гниломедов П. И., Пустильник И. Г. Понимание в познавательной деятельности учащихся.....7

Кукенков В. И. Методологические основания обучения декоративной живописи на основе древнерусской иконописи.....18

Шендрик И. Г. Образование саморазвивающейся личности в системе культуры неклассической рациональности.....31

Ягодин В. В. Социально-педагогическая роль народной физической культуры Средневековья.....46

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... 54

Романова К. А. Формирование коэволюционного отношения к природе в процессе экологического образования взрослых.....54

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 64

Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога.....64

Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход.....79

Церковникова Н. Г., Зеер Э. Ф. Деформация морального сознания как одна из причин девиантного поведения подростка91

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 100

Селиванова О. А. Анализ основных форм жизнеобеспечения «уличных» подростков.....100

Шахова И. Н., Шуклина Е. А. Самообразование как автокоммуникация: социологический анализ.....107

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА..... 121

Городецкая Н. В., Долинер А. И. Методология формирования программно-методического комплекса по дисциплине «Системный анализ».....121

Миронова И. К. Системообразующие характеристики учебного предмета «Стилистика научной речи».....	132
КОНСУЛЬТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА	141
Начапкин М. Н. О либеральном консерватизме П. Струве и патриотическом воспитании молодежи	141
АВТОРЫ НОМЕРА	148

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
В. Д. Семенов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор Д. В. Николаев;
компьютерная верстка О. Н. Казанцевой

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

ISBN 5–8050–0074–1

© Уральское отделение РАО, 2003

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2003

РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ – 60 ЛЕТ

В. А. Федоров

6 октября 1943 г. решением Совета народных комиссаров СССР была создана Академия педагогических наук РСФСР. То, что она организована в разгар страшной войны свидетельствовало о признании заслуг педагогической науки в воспитании и обучении школьников и учащейся молодежи страны. В 1966 г. академия преобразована в Академию педагогических наук СССР, на базе которой в 1991 г. учреждена Российская академия образования (РАО).

В 2002 г. в РАО состояли 125 академиков и 147 членов-корреспондентов. Она включает 6 отраслевых отделений:

- Философии образования и теоретической педагогики (Институт теории образования и педагогики, Институт педагогических инноваций, Институт управления образованием);

- Психологии и возрастной физиологии (Психологический институт, Институт дошкольного образования и семейного воспитания, Институт возрастной физиологии, Институт коррекционной педагогики);

- Образования и культуры (Государственный институт семьи и воспитания, Институт художественного образования, Институт педагогики социальной работы, Центр социологии образования);

- Общего среднего образования (Институт общего среднего образования, Сибирский институт образовательных технологий, Институт образования Сибири, Дальнего востока и Севера);

- Профессионального образования (Институт педагогики и психологии профессионального образования, Институт профессионально-технического образования, Институт образования взрослых, Институт информатизации образования, Университет РАО).

5 региональных отделений:

- Северо-западное (Санкт-Петербург; Институт продуктивного обучения; НИИ региональных проблем развития образования);

- Сибирское (Красноярск; Институт стратегии развития, управления и прогнозирования образования Сибири; Институт мониторинга качества региональных образовательных систем);

- Поволжское (Казань);

- Южное (Ростов-на-Дону; НИИ социально-педагогических проблем);

- Уральское (Екатеринбург).

В первые годы своей работы АПН РСФСР занималось только школой. Уже в союзной академии было создано отделение профтехобразования, а сейчас

объектом исследования является вся система непрерывного образования: от дошкольной педагогики до последипломного образования, образования взрослых и повышения квалификации.

В рамках 18 комплексных программ РАО осуществлялись фундаментальные и прикладные исследования, ориентированные на теоретическую и практическую разработку таких ключевых задач, как обеспечение качества образования и его доступности, преемственности различных уровней профессионального образования, обновления системы воспитания, укрепление здоровья обучающихся, подготовки кадров для современной системы образования. Наибольшее внимание в экспериментальных исследованиях уделялось проблемам модернизации содержания образования, разработке и проверке новых психолого-педагогических и информационных здоровьесберегающих технологий, средств обучения и воспитания.

Ощутимые научные результаты получены учеными в области профессионального образования. Они нашли отражение в развитии многофункциональных образовательных центров, региональных колледжей непрерывного образования, опережающей подготовки кадров по актуальным специальностям.

Среди исследований минувших лет в этой области следует выделить такие разработки, как методология и методика оценки качества образовательных стандартов среднего профессионального образования, система критериев качества начального профессионального образования, механизмы прогнозирования развития системы подготовки специалистов среднего звена.

Участвуя в модернизации начального и среднего профессионального образования, Академия направляет усилия на научное обеспечение преемственности различных звеньев образования, разработку государственного образовательного стандарта; создание прогноза потребности в подготовке кадров.

РАО проведен цикл работ по проблемам системы высшего образования, по проектированию ее содержания и инновационных технологий, разработке принципиально новых учебных курсов, выводящих на системный уровень познания научной картины мира. Важным направлением исследования академии стало методическое обеспечение развития педагогического образования в России.

Психологи академии исследовали реальную непрерывность процесса взросления на всей дистанции современного детства. Это дало возможность существенно дополнить имеющиеся представления об общих закономерностях психического развития детей. Активизировалась исследовательская работа психологов и физиологов, связанная с выявлением и учетом влияния на детей мощного информационного потока, включая неконтролируемые системой образования воздействия средств массовой информации, видеорынка, Интернета и тому подобных факторов. Значительные усилия психологов направлены сегодня на стимулирование познавательных потребностей, актуализацию психологической поддержки саморазвития.

Изучение процессов, происходящих в региональных образовательных системах, например, Урала, позволяет достоверно судить о состоянии образования в Российской Федерации. С другой стороны, проводимые в регионе педагогические исследования прогностического и инновационного характера, научно поддерживающие функционирование и развитие образовательных учреждений и органов управления ими, оказывают эффективное влияние на всю систему образования России.

Данные обстоятельства повлияли на принятие Российской академией образования решения о создании в 1997 г. Уральского государственного научно-образовательного центра РАО (УГНОЦ РАО) в Екатеринбурге на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета. Открытие УГНОЦ РАО способствовало росту научного потенциала, координации и интенсификации научных исследований по проблемам образования, выявлению скрытых резервов и повышению эффективности сотрудничества ученых Уральского региона. Опыт сотрудничества в рамках исследований по программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» свидетельствовал об эффективности координации общих усилий и указывал на наличие в территориях Уральского региона достаточно высокого научного потенциала, высококвалифицированных научно-педагогических кадров, разрабатывающих научные основы развития образовательных систем. Деятельность Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования одобрена научной и педагогической общественностью всех регионов Большого Урала.

Высоко оценивая деятельность УГНОЦ РАО, Президиум Российской академии образования принял решение создать в Екатеринбурге Уральское отделение Российской академии образования. С 5 декабря 2000 г. в соответствии с приказом Президента академии Н. Д. Никандрова в Екатеринбурге появилось Уральское отделение Российской академии образования (УрО РАО).

Эта научная организация, объединяет членов Академии, работающих в Уральском регионе, осуществляет фундаментальные и прикладные исследования и их координацию, а также включает на правах ассоциированных членов образовательные учреждения, научные и иные организации, расположенные на территории Уральского региона России (республики Башкортостан, Удмуртия, Свердловская, Пермская, Тюменская, Челябинская, Курганская и Оренбургская области, Ханты-Мансийский, Ямало-Ненецкий и Коми-Пермяцкий автономные округа) и действующие в интересах российского образования, а также вновь создаваемые региональные научные центры.

Председателем УрО РАО избран член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета Г. М. Романцев.

Основными видами деятельности УрО РАО, направленными на решение стоящих перед ним задач, являются:

- координация фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в Уральском регионе и затрагивающих региональные проблемы образования;
- проведение комплексной научной экспертизы региональных образовательных программ и проектов на всех этапах реализации;
- обеспечение взаимосвязи членов УрО РАО с научными учреждениями, обществами, творческими союзами, вузами и другими организациями РФ;
- разработка регионального образовательного стандарта и диверсифицированных моделей развития регионального образования;
- стимулирование разработки и внедрения в рамках региона перспективных педагогических технологий и системы экспериментальных и инновационных площадок;
- участие в создании и совершенствовании комплексной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров для потребностей образования региона;
- организация и содействие проведению комплексных научно-поисковых, проектно-разработческих и внедренческих работ в рамках региональных и межрегиональных образовательных программ силами научных учреждений РАО и научных центров УрО РАО;
- проведение инициативных и поисковых работ по созданию нового содержания образования и проектированию новых форм учебных заведений;
- организация сотрудничества с зарубежными научными учреждениями, участие в международных научных программах, в международных научных организациях, в совместных научных исследованиях, а также во внешнеэкономической деятельности в области образования;
- осуществление образовательной деятельности;
- обеспечение издательской деятельности организаций и учреждений УрО РАО, издание научных журналов, сборников, научно-популярных журналов и брошюр;
- организация в установленном порядке научных сессий УрО РАО, региональных, всероссийских и международных конференций, симпозиумов, выставок.

В настоящее время в состав Уральского отделения входят следующие действительные члены РАО: Е. В. Ткаченко (Москва), В. И. Загвязинский (Тюмень), А. В. Усова (Челябинск); члены-корреспонденты РАО: Г. М. Романцев (Екатеринбург), Б. А. Вяткин (Пермь), С. Е. Матушкин (Челябинск), Э. Ф. Зеер (Екатеринбург), К. Ш. Ахияров (Уфа).

За три года существования УрО РАО выполнило работу по консолидации деятельности ученых, педагогов-практиков и менеджеров образования по развитию педагогической науки и практики в условиях модернизации образования с учетом специфики Уральского региона.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.324
ББК Ю983.51+4421.22

ПОНИМАНИЕ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

П. И. Гниломедов,
И. Г. Пустильник

Одним из важнейших результатов учебного процесса является достижение обучающимися действительного понимания изучаемого материала. Как показывает практика, термин «понимание» (и родственные с ним слова) одинаково часто используют все субъекты педагогических отношений: учителя, учащиеся, родители, студенты и др. Несмотря на то, что «понимание» – это наиболее часто встречающийся предикат педагогического процесса, можно отметить недостаточную разработанность педагогической наукой многих аспектов, связанных с проблемой достижения понимания обучающимся индивидуумом в условиях реальной образовательной системы. Остановимся на следующих аспектах:

- **психологические:** каковы механизмы понимания; что является признаком понимания с точки зрения ученика и с точки зрения учителя;
- **поведения:** какое влияние оказывает процесс понимания на поведение учащегося как субъекта учебного процесса и как личности;
- **особенности преподавания:** каким образом организовать учебно-познавательный процесс, чтобы он приносил детям удовлетворение от того, что они достигли понимания изучаемого материала.

Решение проблемы понимания возможно, если мы выясним сущность механизма достижения понимания индивидом. Анализ литературы позволяет выделить ряд недостаточно ясных, на наш взгляд, вопросов.

Во-первых, какую роль играют ощущения, испытываемые и переживаемые субъектом в процессе познавательной деятельности, при изучении нового материала?

Во-вторых, прослеживается значительный уклон в сторону осознанной актуализации субъектом своего жизненного опыта при изучении новых феноменов, в то время как очень часто мы не можем объяснить наличие в нашем

сознании различных, часто неосознанных практических знаний и сведений об окружающем мире, позволяющих «ощутить» понимание нового. Поэтому, на наш взгляд, важным является *вопрос о механизмах интуитивного понимания*.

В-третьих, понимание в педагогике трактуется диалектически – как процесс мышления и как его результат [см. например, 4, с. 23]. Отсюда возникает *вопрос*, важный для познающего субъекта: *кто и на каком основании может дать заключение о достижении понимания?*

С целью выяснения отношения участников учебного процесса к проблеме понимания нами были проведены анкетные исследования среди учителей и учащихся десятых и одиннадцатых классов пяти общеобразовательных школ г. Екатеринбурга (всего 143 учащихся; 20 педагогов). Перед учителями были поставлены следующие вопросы:

- Чем, на Ваш взгляд, отличаются два состояния:
 - учащийся понял материал; учащийся не понял материал;
 - учащийся усвоил материал; учащийся не усвоил материал.
- Чем, отличаются состояния понимания от состояния усвоения?
- Может ли учащийся сделать ошибочный вывод о понимании материала?

Полученные ответы, а также наши собственные наблюдения говорят о том, что учителя, наряду с общими признаками понимания и усвоения материала, отмечают внешние признаки процесса понимания или непонимания в виде изменения состояния учащегося (видимые изменения психического состояния, его желание или нежелание отвечать, задавать дополнительные, уточняющие вопросы; проявление интереса и активности). Следовательно, можно предположить, что *понимание сопровождается особым психическим состоянием учащегося, которое может им осознаваться или нет в зависимости от субъективной значимости изучаемого материала, учебной и жизненной ситуации*.

Для выявления рефлексивных механизмов понимания материала школьниками необходимо выяснить:

- Каким образом возникает понимание?
- Почему возникает непонимание?
- Как ребенок делает вывод о понимании или непонимании материала?
- Каков механизм оценивания состояния понимания?

В силу этого в анкетном исследовании учащимся было предложено ответить на ряд вопросов. Сами вопросы и полученные ответы приведены ниже в табл. 1.

Анализ ответов на первый вопрос показал, что среди положительных ответов, данных учащимися, нет ни одного, в котором то или иное благоприятное состояние связывалось с будущим ответом, желанием получить хорошую оценку (отметку) и т. п. Поэтому *возникающие благоприятные состояния учащегося мы считаем неосознанной, а, следовательно, обязательной реакцией на результат понимания. Возникновение таких состояний является своего рода*

оценочным критерием ситуации понимания. Заметим, что положительные эмоции, испытываемые учащимися, можно в целом отнести к состоянию комфорта в условиях учебного процесса, который мы определим как продуктивный (в отличие от просто комфорта). Такое состояние, как пишет Т. М. Краснянская, благотворно влияет на психологическое здоровье и деятельность субъекта, содержит потребность дальнейшего развития и усовершенствование себя и окружающих условий. «Продуктивный комфорт возникает в случае сохранения потенциала активности после преодоления учебных трудностей и сопровождается положительными эмоциями при достижении успешности» [5, с. 185].

Таблица 1

1. Что Вы испытываете или ощущаете, если материал:	(а) понят;	комфорт – 29%; удовлетворение – 29%; радость и удовольствие – 28%; уверенность и спокойствие – 25%
	(б) не понят?	страх и волнение – 64%; дискомфорт, голод, вялость, ухудшение настроения – 15%; злость – 11%; разочарование – 6%
2. Был ли случай, когда Вы поняли материал, но объяснили неверно (не смогли объяснить)?	Да – 69%	
	Нет – 26%	
3. Были ли случаи, когда Вы поняли материал, однако при его дальнейшем изучении пришли к выводу, что поняли неверно?	Да – 57%	
	Нет – 31%	

Ситуацию непонимания учащиеся связали только с отрицательными эмоциями, чувствами и ощущениями. Высокий процент состояния страха и близкого к нему волнения (общий процент – 64%), возникающий при непонимании, прежде всего, говорит о том, что требования субъект-субъектных отношений в современной школе реализуются далеко не в полную меру. Страх, волнение, ухудшение настроения, связанные с ожиданием отрицательной отметки или наказания, должны полностью исключаться. На наш взгляд, лишь некоторые состояния, такие как чувства недовольства собой, обиды на самого себя и т. п. могут сигнализировать о непонимании, побуждать субъекта к анализу причин непонимания, мобилизовывать свои интеллектуальные силы для достижения понимания. Кроме того, мы считаем, что ситуация непонимания должна содержать положительные эмоциональные состояния. В частности, *ребенок не должен терять уверенность в благополучном преодолении трудности*. Мы определяем такое состояние как продуктивный дискомфорт, который (по аналогии с продуктивным комфортом) является критерием непонимания материала. Такое состояние субъекта выступает в роли стимула к осуществлению активности по достижению комфортного состояния, связанного со школьными успехами.

Состояние продуктивного дискомфорта возникает при наличии собственного стремления школьника к повышению качества своих знаний.

Часть ответов на второй и третий вопросы была дана в развернутом виде. В частности, типичный ответ на последний вопрос о неверном понимании материала выглядит так: «я думала, что все объяснения даю верно, но когда столкнулась с этим на практике, то поняла, что ход мыслей был не верен».

Большинство отрицательных ответов на последние два вопроса были даны однозначно. Высокий процент отрицательных ответов: 26% на второй, и 31% – на третий вопросы, вызвал трудности в анализе закономерностей процесса понимания в сознании субъекта. Однако тот факт, что многие учащиеся исключают возможность ошибочного понимания или трансляции понятного материала можно объяснить тем, что они имеют в виду понимание только как *готовый результат* мыслительной деятельности («если я понял, то это верно»). В силу недостаточной познавательной рефлексии, аспекты, связанные с *процессуальными механизмами понимания и непонимания*, учащимися не осознаются. Поэтому возникла необходимость дополнительного исследования. Здесь перед учащимися были поставлены вопросы в рамках их обыденного опыта. Вопросы и количественные показатели ответов на них приведены в табл. 2.

Таблица 2

Вопрос	Ответы, %	
	«да»	«нет»
1. Был ли у Вас случай, когда Вы на каком-либо уроке ответили неверно?	100	0
2. Был ли у Вас случай, когда Вы на каком-либо уроке вызвались ответить, но ответили неверно?	86	14
3. Всегда ли, по Вашему мнению, нужно в случае неверного ответа ставить оценку?	8	92

Характерный ответ на третий вопрос тех учащихся, которые на второй вопрос дали отрицательный ответ, выглядит так: «если ученик готовился к уроку и вызвался отвечать, но ответил неверно, то оценку ставить не надо».

Полученные данные позволяют сформулировать следующие выводы: *учащиеся дают свою субъективную оценку понимания; допускают, что ощущение понимания может оказаться обманчивым; допускают, что, они понимают материал, но их мысли не воспринимаются учителем и другими учащимися; допускают, что они могут не так понять поставленный перед ними вопрос и, в результате, ответить неверно.*

Кроме того, можно сказать, что *ощущение понимания или непонимания учащимися изучаемого материала сопровождается эмоциональными переживаниями. В случае осознаваемого анализа механизма понимания/непонима-*

ния, помимо эмоционального состояния, формируется отношение учащегося к учебному процессу.

Мы попытались обосновать модель механизма понимания/непонимания учебного материала в условиях продуктивных психологических состояний субъекта, реализация которой может сделать достижение понимания более естественным и успешным. Условная схема модели и ее описание приведены ниже.

С самого рождения, ребенок попадает в мир ощущений (кинестетических, вкусовых, равновесия, зрительных, слуховых, обонятельных и т. д.) и с этого момента начинается познание окружающей действительности. Поток ощущений, а также генетические особенности нервной системы ребенка определяют и формируют его первичные специфические отношения с внешней средой. Таким образом, в психике родившегося человека происходит неосознанное отражение окружающего мира.

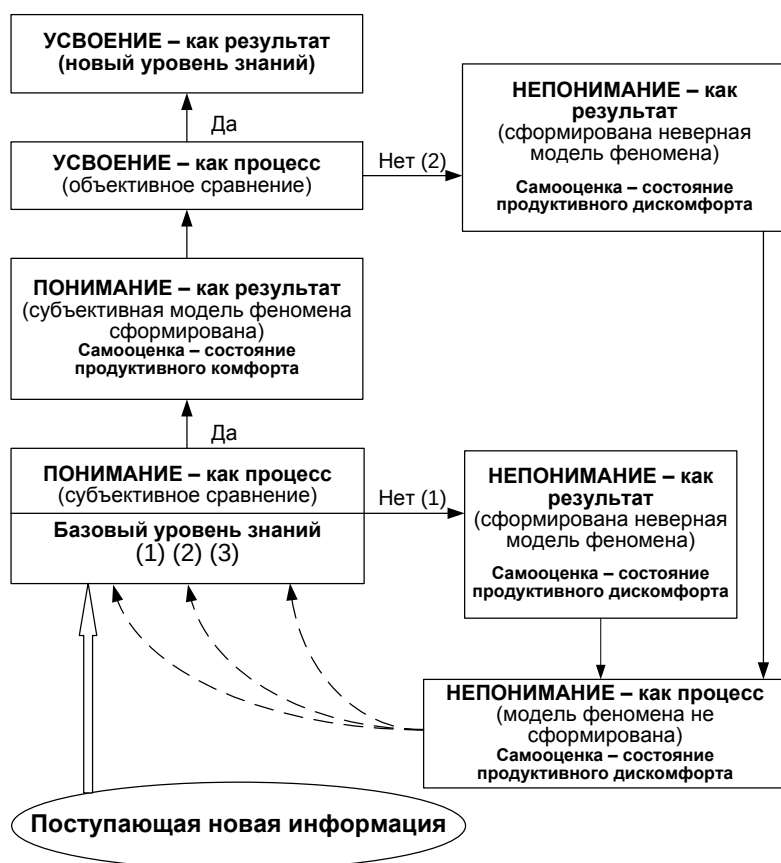


Рис. 1. Схема модели механизма понимания/непонимания материала в условиях продуктивных психологических состояний субъекта

Это сопровождается произвольным закреплением ощущений, образов восприятия, представлений, а в более позднем возрасте, помимо этого – «произвольным запоминанием действий, мыслей, переживаний» [7, с. 156]. *Весь этот комплекс психофизиологических отношений со средой, неосознанно, произвольно отложившихся в памяти, образует первоначальный инструментарий познания, когда путем непрерывного сравнения вновь встречающегося феномена с имеющейся «базой данных» у ребенка формируется новое знание.*

В зависимости от возраста, развития, условий деятельности, новое знание может быть осознанным (в виде некоторых умозаключений), либо нет; оно может быть присвоено в виде каких – либо практических навыков; может быть вербализованным или невербализованным. Во всех случаях, пройдя объективную проверку, оно тем самым образует новую ступень познания, а, следовательно, и развития мышления и самого субъекта. Поэтому можно сказать, что на любом этапе учения у ребенка имеются определенные знания об окружающем мире, включающие сформировавшиеся в его сознании модели явлений, свойств, закономерностей, умения применять их на практике, а значит и навыки различной практической деятельности. Условно на схеме они обозначены (1), (2), (3) на базовом уровне.

Поступающая новая информация (новое понятие, закономерность, рассматриваемое явление и т. п.), в сознании субъекта, подвергается сопоставлению по каким-либо признакам с имеющейся «базой данных». Здесь **понимание** – **это процесс** сознательных или неосознанных мыслительных актов, и если рассматриваемый вопрос разрешается в рамках уже существующих моделей (на схеме позиция – «да») в сознании *сформируется субъективная модель нового феномена. В этом случае мы определяем понимание как результат* мыслительной деятельности, учащийся ощущает комфортное состояние и делает вывод о понимании материала. Когда рассматриваемый вопрос не может быть разрешен в рамках имеющихся знаний (на схеме позиция «нет (1)» у базового уровня), в сознании учащегося *соответствующая субъективная модель не формируется. В этом случае такое непонимание мы рассматриваем как процесс*, во время которого субъект испытывает дискомфорт.

Далее следует этап сопоставления субъективной модели нового феномена с реально проявляющимися закономерностями, свойствами или другими данными **процесс усвоения**. Подчеркнем, что разделение во времени с предыдущим этапом – условно. У некоторых учащихся, имеющих более расширенный соответствующий базовый уровень, этапы понимания и усвоения занимают относительно непродолжительное время, у других это происходит постепенно на последующих уроках, во время обсуждений решения задач, демонстраций, беседы с учителем, при изложении результатов выполнения индивидуальных за-

даний, контроля и проверки знаний, во время самостоятельной работы. Добавим, что и на практических (в том числе лабораторных) занятиях процесс усвоения не заканчивается, так как формирующиеся новые навыки учебной деятельности способствуют запоминанию теоретических соотношений, непосредственно позволяющих выявить свойства и содержание нового явления, создают предпосылки для возможного «более быстрого» усвоения последующих фактов. Таким образом, овладение новыми знаниями и навыками деятельности по их добыванию протекает во времени и этот процесс нельзя считать одномоментным.

В итоге возможны два случая:

1) Субъективная модель оказалась верной (позиция – «да»). *Здесь сформировавшаяся модель феномена – это присвоенное субъектом знание – **результат усвоения*** (на схеме – новый уровень знаний). Немаловажную роль при этом играет ощущение учащимся комфортного состояния, поскольку наряду с новыми знаниями, чувствами, оценками, отношениями возникает уверенность, желание узнать больше. А это «приводит к тому, что психологи называют психическими новообразованиями, это реальная «прибавка» в личности школьника и, таким образом, реализация воспитательных и развивающих целей обучения» [3, с. 17].

2) Субъективная модель оказалась неверной (на схеме позиция – «нет (2)»). Такое **непонимание** мы оцениваем **как результат** субъективной мыслительной деятельности. *Учащийся осознает неправильность сформированной модели феномена и испытывает состояние дискомфорта.*

Совместная познавательная деятельность ученика и учителя приводит к тому, что продуктивный дискомфорт в любом случае непонимания (на схеме обе позиции «нет») ведет к активизации этой деятельности. При этом в сознании учащегося идет поиск новых знаний, сведений, формирование новых моделей, пригодных для объяснения. Именно здесь наиболее полно проявляется особенности цикличности учебного познания. Ученик, в случае непонимания, по сути, сталкивается с проблемной ситуацией и непроизвольно начинает строить различные предположения (гипотезы) о возможных путях ее решения. Тут же, в реальном времени, идет опытная проверка возникающих гипотез. В зависимости от ситуации это может быть: решение задач; обращение к имеющимся в памяти аналогам; экспериментальная проверка и т. п. В гуманитарных науках это может быть анализ материалов, поиск новых источников для доказательства выдвинутых положений. Учащийся может обратиться за дополнительными разъяснениями к учителю, к дополнительной литературе, использовать интернет и другие источники информации. Далее этап первоначального сопоставления «нового» с имеющейся «базой данных» повторяется и новые знания и умения, как обобщение результатов, включаются в уже освоенную уче-

ником систему, закрепляются и применяются на практике. «Если учащиеся систематически приучаются объяснять на основе фундаментальных законов конкретные явления, участвуя практически в осуществлении познавательного цикла, понимая проблему и сознательно осмысливая и реализуя план исследования... они обретают ту степень понимания, которая снимает... психологический дискомфорт» [8, с. 81].

Педагогические наблюдения, анализ тестовых и анкетных опросов учителей и учащихся позволяет выделить ряд причин непонимания учебного материала с точки зрения предложенных модельных механизмов это:

1. *Неправильное, некорректное использование жизненного опыта или имеющихся знаний.* Например, при формировании понятия проекции векторной величины на уроках физики учащиеся достаточно легко уясняют приемы проектирования вектора на координатные оси, расположенные вертикально или горизонтально по отношению к краям тетради, книги, доски и т. п., поскольку это укладывается в повседневный жизненный опыт учащихся, в основе которого лежат ощущения равновесия (рис. 2).

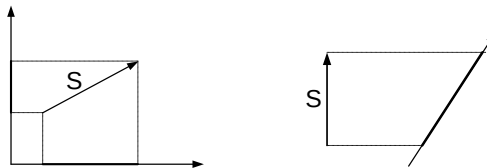


Рис. 2. Проекция векторов на вертикальные и горизонтальные оси координат.

Этим объясняется то, что наиболее успешно учащиеся осваивают решение задач в условиях, когда система координат имеет вертикально – горизонтальную ориентацию. Однако, когда ось координат наклонена, то очень часто, особенно на первых этапах, большинство учащихся испытывают трудности в решении тех или иных задач, в частности, неверно проектируют векторные величины на оси координат (рисунок справа).

2. *Слишком большое число уже имеющихся в сознании учащегося моделей, которые он должен применять при знакомстве с новым материалом или при решении новых задач.* В качестве примера можно привести физические задачи, связанные с графическим изображением перемещения при равноускоренном движении. Практика показывает, что работа с графиком зависимости перемещения от времени вызывает большие затруднения даже у хорошо успевающих учащихся. Действительно, во время решения таких задач, учащийся должен вспомнить и применить ряд моделей (знаний), которыми он располагает:

- модель графической зависимости одной величины от другой (система координат XOY);

- модель, качественно отображающую все более быстрое изменение какой – либо величины графически – параболу;
- математическую модель, аналитической зависимости: $y = ax^2 + bx + c$;
- модель аналитической зависимости, использующуюся для решения физических задач: $S = V_0t + at^2/2$;
- модель из жизненного опыта – увеличивающееся расстояние, пройденное телом, при увеличении скорости. Эта модель играет роль критерия субъективной проверки правильности понимания физического процесса. Кроме того, учащийся должен сопоставить графические и аналитические модели (рис. 3).

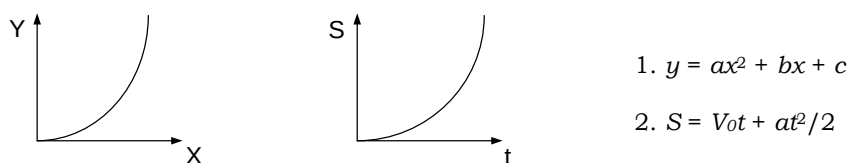


Рис. 3. Математическая и физическая модели аналитической зависимости

Различные формы написания также создают трудности в понимании, и одинаковая квадратичная зависимость математических и физических величин, выраженная аналитически, нередко ускользает от внимания учащихся.

3. *Отсутствие в сознании учащегося моделей, которые он мог бы использовать при изучении нового материала.* Например, к началу изучения квантовой теории атома у учащихся имеются только классические представления, которые противоречат опытным фактам атомной и ядерной физики.

4. *Наличие в новом материале похожих моделей, которые учащийся не в состоянии различить и, следовательно, выделить главные признаки изучаемых феноменов.* Порой здесь сказывается не всегда удачно сформулированные определения или описание явлений, приводимые в учебной литературе. Приведем в качестве примера определение инертности, сформулированного в одном из учебников по механике для 9-х классов: «Инертностью называют свойство тел, проявляющееся в том, что скорость их движения остается неизменной до тех пор, пока на них не подействуют другие тела. В процессе же взаимодействия их скорость не может изменяться мгновенно, а изменяется постепенно» [9, с. 70]. Нами выделена та часть определения, которая, фактически, является формулировкой 1-го закона Ньютона, рассматриваемого учащимися в этом же разделе. Сложное, порой неоправданно точное определение, формулировка нового понятия, их похожесть рассеивают внимание учащегося. Он не может отделить одно понятие от другого, что в свою очередь, ведет к непониманию в виде несформировавшейся модели нового понятия, явления, закономерности и т. п.

Рассмотренные примеры не исчерпывают всех причин непонимания, но осознание их позволяет учителю более внимательно относиться к процессу учения и учебной деятельности учащихся. Мастерство педагога позволяет преодолевать подобные «подводные камни», тем самым качественно улучшать не только предметные знания, но и культуру субъектных отношений.

В заключение остановимся на вопросе об оценке учителем степени понимания и усвоения учебного материала учеником и самооценке самого учащегося. Поскольку *понимание и усвоение является результатом познавательного процесса, который протекает во времени, то ясно, что для достижения определенных учебных результатов (в процессе понимания и усвоения) разным учащимся нужно различное время* [1, с. 13–20]. Учебный процесс в реальной образовательной системе жестко детерминирован необходимостью документального оценивания деятельности учащихся. Нам хорошо известны требования проверяющих чиновников по накапливаемости отметок в журналах. Учитель, подчас, понимая, что ребенок не достиг должного уровня, не торопится ставить отметку в официальный документ, и потому оказывается в весьма сложном положении. Более того, может быть множество причин (от временных жизненных обстоятельств до особых черт характера, таких как застенчивость, робость), которые являются значительным тормозом в развитии и познавательной деятельности ребенка [6, с. 14]. Отметим, что роль этих факторов значительно возрастает в классах коррекции, при этом забывается, что:

- субъект-субъектное взаимодействие, при решении познавательных задач, должно носить характер творческого сотрудничества, а, следовательно, ребенок, как и мы, имеет право ошибиться;
- негативное психоэмоциональное состояние, угроза получения отрицательной отметки и предполагаемые негативные последствия заставляют ребенка искать выход из ситуации непонимания учебного материала на данном этапе. Чем дольше длится такая ситуация, тем большим оказывается отрицательный эффект. Учащиеся приходят к идее зубрежки, списывания, написания шпаргалок, пропусков уроков и т. д. Таким образом, у ребенка формируется неправильная модель поведения. Исправить сложившееся положение бывает очень сложно, иногда невозможно.

Понимание – это особая психологическая сторона познания, играющая важную роль в рефлексивной деятельности и учащегося, и крупного ученого, для которого полное принятие какой-либо новой идеи требует не только осознанного понимания, но и длительного осмысления, устранения противоречий с имеющимися знаниями. В. Гейзенберг, описывая содержание беседы с В. Паули на семинарах у крупного ученого А. Зоммерфельда, где обсуждались животрепещущие вопросы новой физики – теории относительности и квантовой механики, говорит, что после совместного обсуждения смысла «понимания»,

они пришли к выводу: «Понять природу – значит заглянуть в ее внутренние взаимосвязи, точно знать, что мы вникли в ее скрытые механизмы. Такое знание не дается осмыслением... отдельного явления или одной отдельной группы явлений, даже когда мы открыли в них определенный порядок; оно достигается лишь тогда, когда мы устанавливаем широкие взаимосвязи, сводим к одному корню огромное множество опытных фактов... Наша мысль успокаивается, когда мы узнаем, что какая-нибудь конкретная, кажущаяся запутанной ситуация есть лишь частное следствие чего-то более общего, поддающегося тем самым более простой формулировке» [2, с. 165]. Гейзенберг делает при этом примечательное признание о том, что теорию относительности он «понял головой, но не сердцем». Именно это и послужило поводом для выяснения того, что такое «понимание» в науке.

Проблема понимания и усвоения связана с гармоничностью и комфортностью педагогических взаимодействий, требует серьезного психологического обеспечения образовательного процесса. Мы убеждены, что изучение проблемы понимания и усвоения в познавательной деятельности учащихся позволят педагогам более внимательно относиться к индивидуальности ребенка и, тем самым, качественно приблизить существующие педагогические отношения к истинно гуманным и гармоничным.

Литература

1. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования // Педагогика 2000. № 5.
2. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. – М.: Наука, 1989.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 4).
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2001.
5. Краснянская Т. М. Психологическая комфортность и проблема оказания помощи детям с затруднениями в учебе // Педагогическая наука и практика – региону: Материалы III межвузовской научно-практической конференции Ставропольского регионального государственного педагогического института детства, 25–26 апреля 2001 г. – Ставрополь, 2001.
6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.

8. Пустильник И. Г. Дидактический аспект понятия «Объяснение» // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург. Изд-во «СВ-96», 1998.

9. Шахмаев Н. М. и др. Физика.: Учеб. для. 9 кл. сред. шк. / Н. М. Шахмаев, С. Н. Шахмаев, Д. Ш. Шодиев. – М.: Просвещение, 1992.

ББК 4448.664
УДК 372.874

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНОЙ ЖИВОПИСИ НА ОСНОВЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ИКОНОПИСИ¹

В. И. Куценков

В учебном процессе педагоги таких базовых дисциплин, как живопись и рисунок, сталкиваются с проблемой применения перспективы при изображении предметного мира и человека. При изображении окружающей среды, студенты применяют единственный вид перспективы – прямую или «ренесансную», которая не позволяет в изображаемом объекте передать всю полноту ощущений и представлений о нем. Обращение к обратной перспективе, широко применяемой в древнерусской иконописи, позволяет рассмотреть вопрос качества подготовки специалиста в области профессионально-педагогической подготовки. Формирование и развитие творческой деятельности студентов, возможно, осуществить на занятиях декоративной живописью, опираясь на опыт обучения в иконописных мастерских и применяя традиции древнерусской иконописи.

Древнерусская иконописная традиция позволяет применить обратную перспективу в изображении геометрических форм расположенных близко к зрителю и имеющих деформацию формы, не привычные для человека, воспитанного на восприятии линейной (прямой) перспективы. Применение обратной перспективы расширяет изобразительные возможности объектов имеющих декоративные формы (условность, уплощенность, стилизация формы, а также деформации, связанные с монокулярным зрением человека). Деформация форм созданная древнерусским иконописцем была оправдана не только физическим свойством глаз человека, но также религиозно-философским пониманием изображения.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 02-06-00030а).

Обратная перспектива, активно применяемая русскими иконописцами, была заменена с начала XVIII в. на линейную (прямую Ренессансную) перспективу. Религиозно-политические реформы, проводимые в России Петром I, привели к активному внедрению в изобразительное искусство России западноевропейских традиций, имеющие реалистическое содержание. Старинная иконопись воспринималась в это время, как отстала форма изображения. Отказ от использования монокулярного зрения при изображении объекта, привел к активному применению бинокулярного зрения в обучении художников, а также в создании живописных и графических изобразительных образцов (по методу А. Дюрера применяется специальный измерительный прибор). Такие изобразительные особенности как плоскостность, условность формы, параллельная и обратная перспектива были искоренены и забыты.

В современной педагогической практике художественное обучение студентов реализуются в форме освоения узкопрофессиональных умений и навыков художественной грамотности. При овладении конкретными навыками по обратной перспективе, в изобразительной деятельности, студенты подчас демонстрируют неразвитое художественное мышление и воображение. Основой обучения декоративной живописи является культурно-исторический подход в изучении и применении опыта древнерусских иконописных школ. Изучение культурологического контекста древнерусской иконописи делает необходимым обращение к трудам таких исследователей, как: М. В. Алпатов, А. В. Виннер, В. Н. Лазарев, Д. С. Лихачев, Б. В. Раушенбах, Е. И. Соколов, Е. Н. Трубецкой, П. А. Флоренский. Такой подход позволяет развить механизм включения студентов в процесс диалога культур не только России, но также других стран мира. В современном обществе сформировалась ситуация для возрождения и развития новых подходов в подготовке художника-педагога. Педагогический потенциал религиозного искусства сегодня начинает осмысляться по-новому. Осмысление опыта обучения и воспитания древнерусских иконописцев вызывает несомненный интерес и актуально с точки зрения выявления педагогических и иконописных традиций, применяемых в педагогической практике, возможной преемственности данного педагогического наследия в современном художественном образовании, изучения основ обратной перспективы и технологии восковой живописи, применяемой во фреске, иконописи и станковой картине.

Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что этот вопрос остается открытым и мало исследованным. Так Б. В. Раушенбах в своем исследовании, анализирует теорию пространственных восприятий и построений в изобразительном искусстве Древнего Египта, средних веков (Византия, Древняя Русь, Индия, Иран) и творчестве Сезанна. Работа Л. Ф. Жегина «Язык живописного произведения» посвящена исследованию композиции иконы и срав-

нительному анализу иконы со станковыми произведениями художников Европы и Азии. Материалы данных исследований, к сожалению, не имеют педагогической направленности, для применения иконописных традиций, в частности, обратной перспективы, на занятиях декоративной живописью в художественно-педагогических учебных заведениях.

Современная учебно-методическая, научная и искусствоведческая литература по обучению изобразительному и декоративно-прикладному искусству, в основном, имеет западноевропейскую направленность. Основой для этого является эпоха Возрождения, в которой художники, скульпторы, архитекторы развивали линейную перспективу (аксонометрия и прямая перспектива), отказавшись от нелинейной средневековой обратной перспективы. Это развитие имело научную направленность, и применялась в станковой и монументальной живописи. Во фресках и картинах художники математически выстраивали изображаемое пространство. Эпоха Просвещения отодвинула на задний план иконописные традиции как ненаучные, устаревшие и в чем-то даже реакционные. Так за два столетия, был вычеркнут из подготовки художника один из способов изображения окружающей среды – обратная перспектива. Отсутствие исследований о применении опыта обучения в иконописных мастерских и традиций древнерусской иконописи, возможного развития этого опыта в современном учебном процессе позволяет считать данную проблему актуальной.

Система обучения сложившееся в древнерусских иконописных мастерских (ученичество) в период зарождающихся капиталистических отношений была заменена классно-урочной. Так С. А. Крупник по вопросу классно-урочного обучения отмечает, что «С середины XVI столетия педагоги ориентируются на массовое использование теоретического знания, приобретая явно выраженную технологическую окраску» [7, с. 21]. Классно-урочная система обучения в существующей культуре зарождающихся капиталистических отношений Нового времени создала тесную взаимосвязь школы и фабрики. Это определило, тем самым, классно-урочный принцип, с вытекающими обстоятельствами передачи знаний, умений и навыков. Параллельно с существующей классно-урочной системой обучения благополучно сосуществовала система передачи творческого изобразительного опыта в Академии художеств, система ученичества в древнерусских иконописных мастерских, и семейное обучение иконописцев.

Так, дидактический материал применяемый мастером-иконописцем был нагляден и доступен для осознанного и прочного усвоения учениками знаний, умений и навыков. Этот материал был систематизирован так, чтобы качественное выполнение несложных учебно-практических работ, позволяло перейти к более сложным заданиям. Выполнение следующих более сложных заданий было возможно только после освоения учеником простого учебного материала. Переход к более высокому уровню познавательной деятельности был возможен только тог-

да, когда ученик прочно освоил и умел применять освоенный материал на практике. Обучение в иконописных мастерских является строго структурированной методикой обучения имеющей поэтапное выполнение проводимых работ.

Для успешного освоения учебного материала, древнерусские иконописцы организовывали занятия так, что ученики постоянно выполняли конкретные задания, связанные с рисунком, живописью, композицией и технологией живописи, выполняемой яичной темперой или восковыми красками. Обучая учеников подготовке грунта, красок, рисунка, осуществлялись межпредметные связи, а также их подготовка к следующей более сложной работе.

Господствующая в допетровскую эпоху система ученичества опиралась на способ наглядного практического обучения, осуществлявшийся непосредственно в процессе выполнения работы. Традиционная передача навыков мастерства от одного поколения к другому, во многом связано с религиозными канонами и представлением о мире. Практическое обучение имело условное разделение на три уровня:

- «низший» – ученики-подмастерья, занимаются подготовкой красок, грунтов и др. работами;
- «средний» – подготовка мастеров-исполнителей, работавших в мастерских над отдельными операциями, где весь художественный процесс создания произведения дробился на ряд отдельных производственных операций, выполняемых различными мастерами;
- «высший» – художников-разработчиков, способных самостоятельно создать произведение от начала и до конца.

Первые постигали весь производственно-технологический процесс, связанный с подготовкой красок и грунтов.

Вторые воспроизводили определенную операцию, часть художественного произведения.

Третьи заняты творческим процессом, от замысла до реализации, выполняя всю изобразительную часть от начала до конца.

Количество и определение уровня подготовки «учеников-разработчиков» и «исполнителей» зависело от их творческих способностей.

В современном художественном образовании возникает противоречие между необходимостью применения в учебном процессе древних иконописных и живописных традиций, с одной стороны, и неразработанностью научных основ применения этих традиций на занятиях декоративной живописью, с другой стороны. Так как современное образование имеет тенденцию перехода от традиционного обучения к непрерывному профессионально-педагогическому образованию с гуманитарным саморазвитием и личностно-ориентированным обучением, следует отметить, учитывая опыт прошлых веков, что исследование и применение этого опыта имеет практическую значимость и актуально.

Обучение в творческой мастерской тесно связано с восприятием целостного образа мира, который был применен в практике обучения древнерусскими иконописцами, что позволяет сформулировать ценностные ориентиры художественно-педагогического наследия древнерусской иконописной школы, где обучение строится в форме диалога культур, индивидуального обучения основанного на духовной общности всех участников образовательного процесса.

Создание творческой экспериментальной мастерской, в высшем учебном заведении, применяя непрерывное обучение в разновозрастной группе, позволит развить ученичество, как индивидуализированную форму обучения, на основе применения переосмысленного и переработанного опыта обучения в древнерусских иконописных мастерских. Эта экспериментальная модель может быть применена в непрерывной системе образования имеющей трехуровневую подготовку:

- выполнение учащимися первого уровня подготовки несложных заданий связанных с изобразительной и профессиональной деятельностью (например, подготовка яичной темперы и выполнение грунта на доске для живописи темперными красками);
- учащиеся второго уровня подготовки, выполняя живопись яичной темперой на грунте, подготовленном младшими учениками, не только пишут цветом, но и участвуют в учебном процессе, контролируя качество подготовки грунтов;
- учащиеся третьего уровня подготовки выполняют самостоятельные творческие работы. Их помощниками являются учащиеся второго уровня, выполняющие всю подготовительную работу. Старшие ученики, участвуют в учебном процессе, контролируя качество выполнения работ учениками второго уровня. В учебном процессе творческой мастерской на занятиях декоративной живописью применяется обратная перспектива под контролем руководителя творческой мастерской.

Разновозрастная группа в творческой мастерской состоит из 6–8 человек. Обучение в творческих мастерских имеет дифференцированный подход со строго последовательным выполнением задания. В случае, когда учащийся не осваивает того или иного материала, преподаватель разрабатывает для этого учащегося специальные приемы и способы, чтобы добиться положительного результата. Разработка этих приемов и способов проводится с учетом личных качеств ученика, его способностей.

Применяемые в творческой мастерской такие понятия как «мастер», «подмастерье», «ученик», воспринимаются как устаревшая форма. «В истории развития русской школы декоративно-прикладного искусства можно наметить два принципиально отличающиеся друг от друга способа обучения художников. Один из них – традиционное индивидуальное ученичество у мастеров, что было типично для Древней Руси и сейчас еще продолжает жить в народном искусстве. Дру-

гой – профессиональная академическая система, основа которой в России постепенно закладывалась с начала XVIII в.» [11, с. 5]. Традиционная передача навыков мастерства от одного поколения к другому (часто от отца-учителя – к сыну-ученику) естественно, подразумевало усвоение специфического, но традиционно-понятного для них всех курса художественных образов, особенно эстетики и восприятия средневекового человека, во многом связанного с религиозными канонами в представлении о мире. Поэтому, как правило, процесс обучения сводился, прежде всего, к практическому овладению технологией производства.

«Икона – это сложный организм, где богословская идея выражена определенными художественными средствами аналогично дереву, укорененному в почве христианского откровения, ветви этого дерева – личный мистический опыт и художественный талант иконописца» [12, с. 16]. Изображение пространства и времени в иконе «строятся по своим определенным законам, отличным от законов реалистического искусства и нашего обыденного сознания. Икона открывает нам новое бытие, она пишется с точки зрения вечности, поэтому в ней могут быть совмещены разновременные пласты. Прошое, настоящее и будущее как бы сконцентрированы и существуют одновременно» [12, с. 31].

В отличие от иконописного изображения Западно-Европейская реалистическая традиция имеет другой подход. А. Дюрер разработал и предложил для создания изображения на плоскости несложный метод построения перспективы, получивший широкое применение в архитектуре и изобразительном искусстве (метод архитекторов), для построения перспективы изображений и производства перспективного анализа. Художник, изображая объем и соблюдая пропорции, добивается достоверного перспективного сходства посредством определения их величины на глаз в создаваемом эскизе или картине. Такое построение чередуется с анализом перспективы, сопоставляемой с реальной действительностью. В отличие от прямой или параллельной перспективы элементы обратной перспективы наблюдаются в работах народных мастеров и детей, не обученных правилам изображать все, что мы видим, в прямой перспективе (или как в кино, фотографии, телевидении, т. е. с позиции одноглазого человека).

«Обратная перспектива характерна не только для иконописи, ее знает искусство разных регионов и эпох, и причины этого ясны – таково естественное зрительное восприятие человеком близких и небольших предметов. Однако для иконописи характерна не только естественная слабая обратная перспектива, но наряду с ней и подчеркнута сильная» [10, с. 265–266]. Создание пространства методом прямой перспективы исключает деформации, возникающие при нормальном бинокулярном зрении. Рассматривая метровую линейку с расстояния 50 см расположенную горизонтально, вертикально или под наклоном, мы обнаруживаем, что средняя часть воспринимается без искажений,

а боковые части деформируются, приобретая небольшой слом. Такая деформация наиболее ощутима при рассматривании архитектуры с близкого расстояния, появляется ощущение бочкообразности (рис. 1).

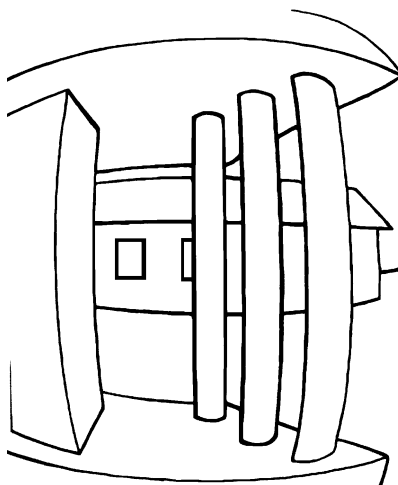


Рис. 1. Деформация архитектуры при близком расположении зрителя

Обратная перспектива – это феномен человеческого зрения и мозга. Она частично связана с искусством иконописи, искусством Ирана, Индии, Китая, Кореи, Японии и детским рисунком. Способность человеческого мозга сохранять понятность знакомой формы предмета при взгляде на него в ракурсе, позволяет художнику изображать предмет правильной формы, без искажений. На зрительное восприятие небольших и мало удаленных предметов влияет механизм константности формы, что дает возможность рассмотреть удаленный предмет или фигуру, приблизив ее в изображении. Так, изображая круг в ракурсе, художник рисует его овалом, близким к кругу (рис. 2, б). На фото это изображение будет выглядеть узким овалом, а на рисунке ребенка или иконописца это будет передано в виде деформированной формы. Ближний край овала будет выпрямлен, а дальний поднят из-за накладывания двух плоскостей видимых левым и правым глазом в одну плоскость.

Возрождение принципов обучения построенных на обратной и параллельной перспективе, существовавшей в России до XVIII в., позволяет созданию новых форм изображения человека и пространства опираясь, на опыт древнерусских иконописных школ, которые строят изображение с двух точек зрения, а не с одноглазой позиции. Так объект изображенный в обратной перспективе, возникает в результате объединения видимого объекта отраженного на сетчатке левого и правого глаза. В результате человек видит предмет деформированным с позиции прямой перспективы (рис. 2 и 3).

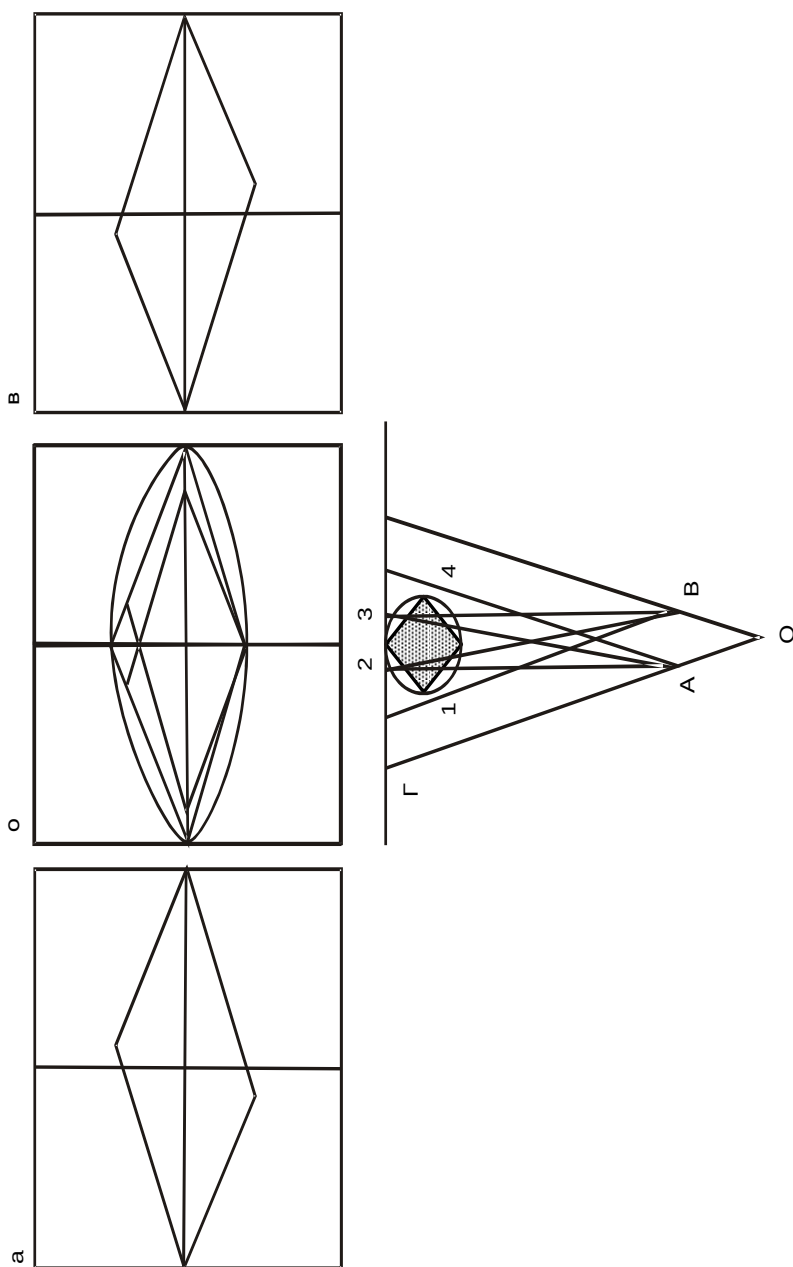


Рис. 2. Изображение овала в обратной перспективе:
а – изображение квадрата, видимого левым глазом; б – видение овала
(квадрата) левым и правым глазом; в – изображение квадрата,
видимого правым глазом; г – план объекта.

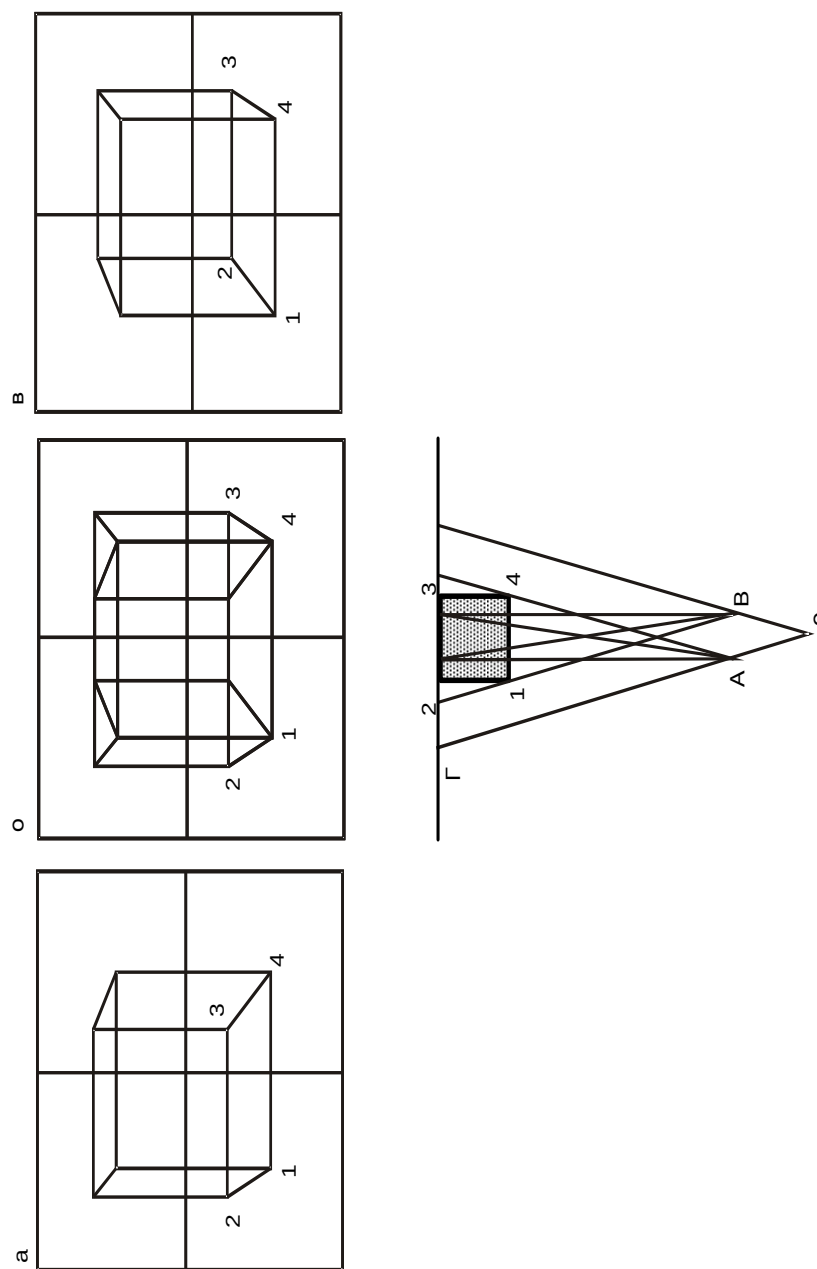


Рис. 3. Изображение куба в обратной перспективе:
 а – изображение куба, видимого левым глазом; б – видение куба левым и правым глазом;
 в – изображение куба, видимого правым глазом; г – план объекта.

Наложение или слияние возбуждений, поступающих с сетчаток обоих глаз на зрительную область коры головного мозга, является проекцией, первоначально построенной на сетчатой оболочке и создающей ощущение света, цвета и освещенного предмета всей оптической системой глаза. Здоровое зрение имеет поле зрения, складывающееся из отдельных полей каждого из глаз, и позволяет обозревать окружающую нас среду. Поле зрения имеет ограниченное пространство при неподвижном глазе. При перемещенном зоре создается суммирование ряда полей зрения. Бинокулярное поле зрения обоих глаз совершеннее монокулярного (одного глаза), так как взор левого или правого глаза в отдельности ограничен боковой стенкой носа, которая обрезает часть изображения. Бинокулярное изображение исключает из поля зрения эту помеху.

Поле зрения взрослого человека, в отличие от ребенка, расширяется во всех направлениях. Один из глаз обладает большим полем зрения, являясь ведущим, при взаимодействии полей зрения обоих глаз, ведущий глаз корректирует поле зрения другого глаза (взгляд внутрь и кверху). Поле зрения создает условия для зрительного ощущения и восприятия, которые влияют на угол зрения. Угол зрения зависит от расстояния между наблюдателем и объектом, а также от величины объекта при данном расстоянии. Чем больше величина предмета и меньше расстояние от наблюдателя до предмета, тем больше угол зрения (см. рис. 4).

Большой угол зрения позволяет создать более точный и правильный образ вещи. Малый угол зрения требует большего времени для полного зрительного восприятия цвета, светлоты и формы объекта. При малом угле зрения происходит слияние двух или нескольких цветов в один, это оптическое смешение цвета применяется в живописи для создания пространства.

Нормальное видение осуществляется при одновременном движении глаз, имеющем большое значение для определения глубины пространства.

«В психологии установлены три основных порога пространственного видения:

- 1) видение на расстоянии не расчлененного пятна, контуры которого расплывчаты и сливаются с окружающим фоном (порог нерасчлененного видения);
 - 2) расчлененное видение на расстоянии промежутка между двумя объектами, вычленение контура предмета относительно окружающего фона (порог расчлененного видения);
 - 3) узнавание предмета, т. е. определение его качества, назначения, сходства и различия с известными по опыту другими предметами» [1, с. 66].
- И. М. Сеченов утверждал, что любое восприятие предмета как совокупность зрительных ощущений является элементом пространственного видения, где исходным моментом отражения предмета выступает контур предмета, характе-

ризующий не только признаки этого предмета, но и его пространственное отношение к другим предметам.

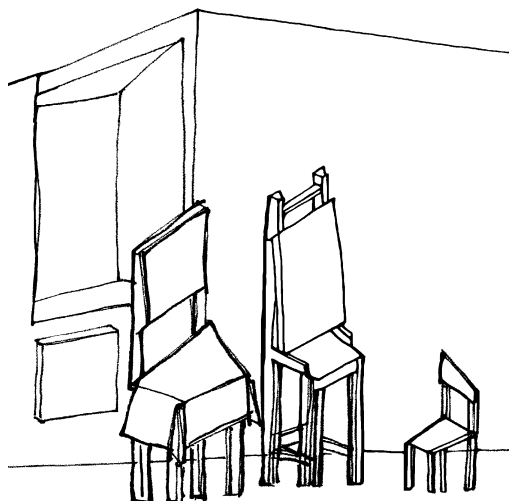


Рис. 4. Натюрморт в интерьере (применяя обратную перспективу)

При наложении изображения а на изображение в возникает новое изображение предмета с развернутыми плоскостями, как по горизонтали, так и по вертикали, деформируя изображение объекта в обратной перспективе (рис. 3). Такие деформации возникают не только с предметами, имеющими горизонталь и вертикаль (рис. 1), но и с предметами круглых форм (рис. 2). В результате деформации произошло разворачивание на зрителя удаленной части плоскости. Эта удаленная часть плоскости как бы поднимается над передней частью, создавая для современного человека ощущение неправильно изображенного предмета или пространства.

Исследование изобразительного искусства Руси XII–XV вв. показало, что иконописцы этого периода умели изображать предметы с позиции как «одноглазого», так «двуглазого» художника. Древнерусские источники («Стоглав») свидетельствуют о том, что в те времена не было материалистического подхода к изображению, главенствовал канон, отличающийся от всех предыдущих систем изображения. История каждого художественного материала складывается как из открытия и использования его природных качеств, так и из истории его применения в художественном обучении, когда вместе с обогащением художественного содержания совершенствовались его свойства. Так смена исторических, религиозных, политических и культурных формаций, влияли на необходимость применения в живописи того или иного материала, забывая или беспричинно уничтожая более прочные и надежные технологии. Так была внедре-

на прямая перспектива, имея научное обоснование, заменив обратную перспективу, вопреки свойствам глаза видеть и изображать три вида перспектив: прямую, параллельную и обратную. Также научно-технический прогресс стирает из народной памяти энкаустiku, сложную по исполнению живопись, но гораздо надежнее, чем живопись маслом. На смену энкаустики была введена масляная живопись, ведущая свое начало от энкаустики, которая применялась не только в станковой живописи, но также и в монументальной живописи.

На занятиях декоративной живописью была проведена опытно-экспериментальная работа в течение одного учебного года на занятиях живописью студентов I, III курсов и декоративной живописью студентов 5 курса.

Эксперимент проводился на основе модели обучения в творческой мастерской в течение одного дня в неделю (6–8 ч занятий в мастерской). Задания выполнялись в соответствии уровня подготовки учеников под контролем руководителя эксперимента. Время учебного (рабочего) дня делилось не на количество академических часов, а на длительность выполнения задания.

Студенты I курса, участвуя в констатирующем эксперименте, разрабатывали орнаменты в круге и квадрате, не имея представления об изобразительных особенностях и традициях древнерусской иконописи (изображение орнамента в круге, квадрате) применяя все свои познания об иконописи применении орнамента в росписи храма (материал: бумага, гуашь; формат A4). В процессе выполнения констатирующего эксперимента руководитель применял вербальный метод, рассказывая о возможных вариантах выполнения этого задания.

Студенты III курса, участвуя в формирующем эксперименте, изображали натюрморт в интерьере, применяя обратную перспективу (материал: бумага, гуашь, карандаш; формат A4). Для выполнения практической работы был поставлен натюрморт в интерьере и выполнена практическая работы с натуры, применяя обратную перспективу в построении геометрических форм. В процессе выполнения формирующего эксперимента руководитель применял визуальный метод, раздав каждому студенту репродукции икон древнерусских иконописцев.

Студенты V курса, участвуя в развивающем эксперименте, опирались на приобретенный опыт в копировании древнерусских икон XII–XVI вв. Они изображали натюрморт, стилизуя форму предметов и пространство, применяя в изображении декоративные уплощенные приемы, развитые и трансформированные из древнерусской живописи. Был разработан натюрморт, применяя обратную перспективу (материал: восковые краски, керамическая плита; размер 20×20 см). В процессе проведенного формирующего эксперимента применялся вербальный и визуальный методы проведения эксперимента, а также индивидуальный подход в работе со студентами. Эти экспериментальные группы выполняли задания в соответствии с их уровнем профессиональной подготовки.

Проведенный эксперимент был регламентирован моделью обучения в творческой мастерской на основе применения древнерусских методик обучения, обратной перспективы и применения восковых красок в декоративной живописи.

Работы студентов были оценены на основании критерий имеющих единые требования выполнения заданий проведенного эксперимента и показали следующие результаты:

- 1) выполненные работы студентов I курса имеют 25% положительных оценок;
- 2) выполненные работы студентов III курса имеют 38% положительных оценок;
- 3) выполненные работы студентов V курса имеют 58% положительных оценок.

На основании приведенных расчетных данных по результатам проведенного эксперимента можно сделать следующие выводы. Результаты констатирующего, формирующего и развивающего экспериментов имеют низкие результаты, показывающие низкое познание и применение обратной перспективы в декоративной живописи. Существенным недостатком является низкий уровень знаний и подготовки в области традиционного искусства России – иконописи. Серьезным недостатком является низкий изобразительный уровень, в разработке новых форм опираясь на древнерусскую иконописную традицию. Чаще всего студенты изображают объект, повторяя внешние формы иконописных «горок» повторяя произведения художников села Палех, которые внесли в изображение современной действительности, иконописную традицию не переработав ее в новую изобразительную форму (фигуры комиссаров, красноармейцев написаны как фигуры святых). Решение проблемы применения иконописных традиций в декоративной живописи, возможно при углубленном изучении художественного наследия культуры и искусства России.

Литература

1. Антонов А. В. Психология изобразительного творчества. – Киев, 1978.
2. Буслаев Ф. И. Сравнительные взгляды на историю искусства в России и на Западе. // Соч. Т. 1. – СПб., 1880.
3. Гольдин А. М. Опыт организации «парк-школы» // Педагогика, 1998, № 8.
4. Гольдин А. М. Бреши в классно-урочной твердыне // Газета Первое сентября, 1996, № 151
5. Жегин Л. Ф. «Иконные горки» Пространственно-временное единство живописного произведения – «Труды по знаковым системам» II. – Тарту, 1965.

6. Казаринов Н. И. Из истории иконописания и иконопочитания в пермской губернии XVII–XX вв. // Мир русской провинции и провинциальная культура. Российская Академия наук, Гос. институт искусствознания МК Российской федерации, СПб, 1997.
7. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика № 4, 2001.
8. Колосницын В. Н. Невьянская икона. // Мы и культура сегодня № 4, Свердловск, 1991.
9. Полонский В. М. Основы качества научно-педагогических исследований. – М., 1987.
10. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи – М., 1980.
11. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения // Педагогика, 1999, № 1.
12. Успенский Б. А. К системе передачи изображения в русской иконописи – «Труды по знаковым системам» III. – Тарту, 1965.
13. Флоренский П. А. Обратная перспектива. – «Труды по знаковым системам» III. – Тарту, 1967.
14. Языкова И. К. Богословие иконы. – М., 1995, с. 16.

ББК Ю251.084
УДК 37.017.92

ОБРАЗОВАНИЕ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

И. Г. Шендрик

В последние несколько десятилетий кардинально изменилось положение человека в мире: созданная искусственная среда обитания входит в серьезные противоречия с естественной средой и самим человеком. В работах отечественных и зарубежных футурологов (Н. Моисеев, Д. Белл, Г. Кан, Д. Нейсбит, А. Печчеи, О. Тоффлер и др.) показано, что дальнейшее сохранение и интенсивное развитие существующих способов взаимодействия человека с окружающей действительностью ведет к обострению существующих и возникновению новых проблем глобального характера. Решающим фактором, определяющим возможность их предотвращения и разрешения является сам человек с его представлениями о мире и своем месте в нем, формирующимися под воздействием общества, прежде всего через социальный институт образования.

Необходимость перестройки образования, пересмотра его основных приоритетов в направлении создания условий для формирования человека, способного в критическом положении или в ситуации неопределенности сделать правильный выбор и следовать ему, широко обсуждается во всем мире. Система предпосылок, обеспечивающих такой выбор, именуется по разному «стратегия выживания» (М. Месарович, Э. Пестель), «устойчивое развитие» (Г. Х. Брундтланд и основные документы ООН), «развитие вместо роста» (Дж. Шелл), «стратегия человечества» (Н. Моисеев) и др.

Для современной России данное обстоятельство усугубляется тем, что происходящие в настоящее время социально-экономические преобразования привели к обострению противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и тем, что «поставляет» существующая система образования. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» необходимо его обновление, направленное на обеспечение решения проблем социально-экономического характера. Поиски путей развития образования, соответствующих новому пониманию его целей, связаны с разрешением противоречий между:

- декларируемой в современном обществе необходимостью гуманизации, проявляющейся в учете интересов каждого конкретного ученика, и традиционной системой образования, в которой человек, по преимуществу, рассматривается как объект педагогических воздействий;
- возрастающим уровнем ожиданий общества, связанных с результатами труда педагогов и их реальной готовностью к достижению поставленных целей, в существующих рамках профессионально-педагогической деятельности, определяемых ее реальным содержанием, ориентированным на традиционно сложившиеся образцы;
- социальной потребностью в таком образовании, которое бы обеспечивало условия для развития достоинства, ответственности и толерантности человека, и недостаточной разработанностью средств обеспечения профессиональной деятельности педагога, призванного обеспечить достижение этого;
- необходимостью в теоретическом обосновании и научном обеспечении процессов гуманизации в развивающемся отечественном образовании и отсутствием в достаточной мере осмысленных понятий и представлений, проясняющих специфику реализации гуманистической ориентации в деятельности педагога.

Сравнительный анализ этих противоречий приводит к пониманию целесообразности постановки проблемы рассмотрения образования с позиции конкретного ученика (образуемого) как субъекта деятельности, направленной на выделение и освоение той части культурно-исторической среды, которая необ-

ходима ему для оптимального вхождения в социум в качестве свободной, ответственной и ориентированной на саморазвитие личности.

Намеченные в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» изменения направлены на выведение его на качественно иной уровень, представления, об основных чертах которого формировались в общественном сознании в течение последних 15–20 лет.

Образование является многогранным явлением. Его можно рассматривать как социокультурный феномен, в рамках которого создаются специальные условия для оптимальной социализации индивида. Оптимальность социализации предполагает востребованность возникающих в ее ходе личностных качеств индивида обществом (социальным заказом) и государством (государственным заказом).

Разведение представлений о социальном и государственном заказах, на наш взгляд, необходимо, так как благодаря процессу согласования имеющихся и появляющихся между ними различий и развивается образование, как социальный институт, так и как сфера общечеловеческой практики. Для достижения согласованности между социальным и государственным заказами сфера образовательной деятельности человека исследуется, затем выработанные в ходе исследовательской работы, представления о целях и средствах образовательной деятельности в определенных социокультурных условиях нормируются (организационно оформляются) и внедряются в практику. В настоящее время, как уже отмечалось выше, целевым ориентиром образования стала личность, способная осуществить выбор в ситуации неопределенности. Это требует выработки адекватных этой цели профессиональных педагогических средств.

Излишне говорить о том, что выработанные на протяжении предшествующей советской истории нашей страны педагогические средства вряд ли смогут обеспечить гарантированное достижение заявленной цели. Однако, в общественном сознании весьма популярна мысль о том, что решить эту проблему можно усовершенствовав сложившееся в советское время образование, серьезно не пересматривая его культурных оснований, которые и дают педагогам-профессионалам возможным образом ответить на извечные вопросы «Чему учить?» и «Как учить?». Ясный и четкий ответ на эти вопросы предполагает наличие явно выраженной ориентации на определенную парадигму взаимодействия между образуемым и образователем в единстве процессуальной и содержательной составляющих. Здесь и далее понятие «парадигма» мы используем в предложенной Т. Куном интерпретации, а термины «образователь» и «образуемый» мы вводим вместо слов «учитель» и «ученик» с тем, чтобы дальнейшее изложение соотносилось читателями не только со школой, а с максимально общим представлением об образовании как социальной практике.

Образование можно рассматривать как один из основных социальных механизмов, благодаря которым осуществляется воспроизводство культуры, путем создания условий, способствующих созиданию человеком самим себя в соответствии с «про-образом культуры» (термин М. Хайдеггера). «Про-образ культуры» по смыслу является ее обобщенной персонификацией, представляющей собой человека, способного, с одной стороны, жить в условиях этой культуры, а с другой – развивать ее путем выработки новых обобщенных способов взаимодействия человека с миром. «Про-образ культуры» является воплощением ее квинтэссенции в действующем субъекте, благодаря которому сама культура становится живым и развивающимся организмом. Само собой разумеется, что для каждой культуры характерно свое специфическое образование, в особенностях которого отражается своеобразие этой культуры. Таким образом, можно утверждать, что, например античное образование соответствует античной культуре и не может в целостном виде перенесено в культуру советскую; а, в свою очередь, советское образование окажется малоэффективным в условиях современной России, чему имеется масса примеров. Однако, на практике мы до сих пор часто ностальгируем по поводу «хорошего советского образования» что можно отнести к очень устойчивым стереотипам общественного сознания.

Из всего многообразия определений культуры, мы в дальнейшем будем ориентироваться на то, где культуру предлагается рассматривать как систематизированную совокупность обобщенных способов взаимодействия человека с действительностью. В способе взаимодействия в обобщенном виде содержатся в единстве, как цель взаимодействия, так и его средства, т. е., по сути дела, осуществляется прогнозирование наиболее вероятного результата будущей деятельности. Прогнозирование само по себе предполагает рационализацию действительности, т. е. представление ее в идеальном плане. При этом точность прогноза напрямую зависит от качества такой рационализации, т. е. уровня соответствия идеальной модели моделируемой действительности и оказывает непосредственное влияние на результативность преобразующей деятельности человека.

Различные культуры по разному подходили к выделению факторов, определяющих качество рационализации. Такими факторами могли быть вера, миф или что-нибудь еще, способное упорядочить действительность и хоть как-то заглянуть в будущее. Таким фактором, вызывающим наибольшее доверие в настоящее время, является наука, которую мы рассматриваем как некую систематизированную совокупность представлений о мире, которые объективны, воспроизводимы и вербализованы. Рационализация действительности, основанная на научных знаниях, является весьма, как показал длительный опыт, эффективной с позиций прогностичности. Свидетельством тому является научно-

технический прогресс как процесс реализации расширяющихся возможностей соотнесения различных сторон действительности с потребностями человека.

Представления о способах оптимального взаимодействия человека с миром, лежащие в основе процессов выделения содержания образования, последние несколько сот лет строились на основаниях, получивших наиболее общую и четкую представленность в немецкой классической философии и, прежде всего в работах Г. В. Ф. Гегеля. Убеждение в том, что «человек – хозяин природы» и что «знание – сила» является тем основным приобретением, которое мог получить человек, освоив такое культурное содержание. Довольно долго сомнения в правильности такого подхода в той или иной мере беспокоили только небольшую часть ученых, и в основном – философов феноменологического направления. На уровне же обыденного сознания сомнений, как правило, не возникало.

Однако, особенно в последние несколько десятков лет, становится все более видимой и явной ограниченность науки и основных предпосылок ее возникновения – классической рациональности. Это стало очевидным и проявляется в захвативших весь мир различного рода кризисах и ширящимся протесте населения разных стран против процессов глобализации. Сталкиваясь с различного рода проблемами глобального характера, основная часть которых являются следствием деятельности человека, мы все чаще стали сомневаться в его всеисилии. А потому полагаем, что человеку необходимо строить свои отношения с миром не с позиции главенства, а скорее на паритетных основаниях. Для этого и сам человек должен стать другим: терпимым, ответственным, самостоятельным. Систематизация этих качеств и последующая их визуализация приводит к представлению о таком человеке который способен сам развиваться, т. е. являясь диссипативной системой, он проходит точки бифуркации, изменяя при этом особенности своего взаимодействия с окружающей действительностью. Для понимания таких процессов требуется иной, неклассический способ рационализации действительности.

Для классической рациональности предметом рационального сознания является существующий независимо от субъекта, миропорядок (при возможности его различной философской интерпретации). Предпосылки воспроизведения этого миропорядка в рациональном сознании не выступают предметом специального анализа в последнем. Рациональное сознание исходит из возможности прямого схватывания и прослеживания свойств и связей исследуемого противостоящего ему предмета. Для классической рациональности характерна тенденция к «закрытости», к движению в некоторой принятой системе координат, а, следовательно «монологизм», установка на отстаивание позиции, единственно претендующей на правоту. Установка на полную рационализацию ментальности и недооценка или игнорирование внерациональных форм ментальности и культуры также характерна для классической рациональности.

При этом ответственность субъекта деятельности в условиях сводится к выходу на «твердую почву» внешнего авторитета – науки.

В неклассическом подходе рациональность выступает как мета рациональность, обязательно включающая критико-рефлексивную установку субъекта по отношению к предпосылкам своего собственного мышления. Предметом неклассического рационального сознания становится тем самым, деятельность субъекта по выработке рационального знания на основе имеющихся познавательных средств и предпосылок. Дальнейшее углубление позиции мета рациональности приводит к тому, что предметом критико-рефлексивного анализа выступают не только собственно познавательные, но и ценностные и социокультурные предпосылки определенного вида рациональности. Для неклассической рациональности характерна явно выраженная тенденция к «открытости», к возможности выхода за пределы любых «конечных» предпосылок рационального познания; а, следовательно, и диалогизм как признание правомерности существования различных, не сводимых друг к другу позиций, стремящихся развернуть свои конструктивные возможности. В неклассической рациональности признается невозможность и нецелесообразность исчерпывающей рационализации отношения человека к миру, приветствуется диалог с внерациональными формами ментальности и культуры. Субъект неклассического рационального сознания не способен перекладывать ответственность на авторитет какой-либо внешней инстанции. В каких-то моментах своей жизни он не может не идти на риск самостоятельного решения.

Культура как выработанный и выстраданный человечеством обобщенный механизм целеполагания и поиска средств достижения поставленных целей может быть построен как на основе классической рациональности, так и с помощью неклассической.

Если в основаниях культуры лежат представления классической рациональности, то она рассматривает науку в качестве всеобщей основы прогнозирования будущего. В связи с этим образование, как стремление к «про-образу», в условиях такой культуры должно обеспечить человека прежде всего научно обоснованными знаниями, умениями и навыками. Полученные в ходе такого образования знания минимизируют уровень риска в прогнозировании человеком результатов собственной деятельности. Про-образом такой культуры является человек, способный принять решение со знанием дела, но при этом выносящий ответственность за принятое решение за пределы собственной личности. Полагается, что опыт, полученный ранее и зафиксированный в форме знаний, является достаточной гарантией успешности деятельности. Условия, создаваемые такой культурой, наиболее подходят человеку компетентному, но не рискующему, избегающему ошибок и рассматривающему последние ни как

основание для роста своей компетентности, а как угрозу ей. В связи с этим основу образования в условиях классической культуры составляет, прежде всего, содержание образования (адаптированная для восприятия учащихся часть культуры), которое транслируется (передается) учащимся. Способы передачи содержания образования (педагогические средства) достаточно многообразны, но монологичны, по сути. Основная нагрузка в трансляции содержания образования ложится на учителя, который при организации образовательного процесса должен учитывать возможное влияние различных факторов как объективного, так и субъективного характера.

В культуре классической рациональности вся полнота ответственности за организацию образовательного процесса с учетом различного рода факторов возлагается на учителя. Ученики же, в общем контексте образовательного процесса, рассматриваются как ведомые учителем, т. е. могущие в основном следовать за ним, а не прокладывать свой путь самостоятельно. Такое положение заставляет педагогов постоянно «ломать голову» над тем как активизировать образовательный процесс. Для решения такого рода задач в педагогике выработаны различные подходы от использования средств наглядности до проблематизации обучения. Однако, мы полагаем, что в рамках классического подхода кардинально, т. е. с позиций самостоятельного субъекта, решить проблему активности образуемых (учащихся) в образовательном процессе невозможно в принципе, поскольку классическая рациональность может быть полноценно реализована только в четко определенных координатах движения мысли, т. е. в условиях монологичности (существования и принятия общей единой логики).

В связи с вышеизложенным мы полагаем, что говорить о создании условий для саморазвивающейся личности в образовании, организованном на основе представлений классической рациональности можно только с позиций неполадок, «сбоя» в работе системы, когда желаемый результат – личность, способная к саморазвитию – является следствием неправильной работы образовательной системы, а не нормального ее функционирования.

В целях прояснения и аргументации данного предположения предлагаем рассмотреть далее сложившиеся представления о развитии и саморазвитии в их соотношении с феноменом личности.

Согласно имеющимся общеметодологическим подходам далее мы будем рассматривать развитие как направленный, необратимый закономерный процесс изменений, являющийся следствием разрешения противоречий (становления) и сопровождающийся появлением нового.

Спонтанное развитие в условиях открытой (диссипативной) системы имеет нелинейный, вероятностный характер, поскольку в точках бифуркации (кризиса) направление дальнейшего развития зависит от случайных факторов

и малое по величине воздействие может привести к несравнимо более серьезным последствиям («эффект лавины», цепная реакция и критическая масса и т. п.). Введение контролируемых и прогнозируемых (мы даем себе отчет в том, что сам по себе прогноз здесь весьма проблематичен) воздействий в точках бифуркации увеличивает вероятность желаемых последствий, хотя и не доводит ее до 100%. Это открывает возможности создания средств конверсионного воздействия (Г. А. Ковалев), для которых характерно то, что вначале открытая система дестабилизируется, а затем осуществляется точечное воздействие на нее в желаемом направлении.

Сама по себе реализация такого подхода, по сути дела, закрывает открытую систему, поскольку в момент конверсионного воздействия она изолируется от всех остальных воздействий фактически. В связи с этим переход от спонтанного развития к направленному сопровождается тем, что система вынужденно закрывается для одних воздействий и открывается для других, т. е. у системы появляется качество селективности (избирательности).

Общеизвестно, что селективность к внешним воздействиям характерна, прежде всего, для таких сложных систем как человек. С. А. Рубинштейн подчеркивал в своих работах мысль о том, что взаимодействие человека со средой развивается в логике «внешнее через внутреннее». Развитие субъекта как системы зависит, таким образом, от него самого и в этом смысле можно говорить, что он развивается сам. Однако при этом он может и не быть субъектом своего собственного развития, поскольку последнее может не быть предметом его деятельности.

Таким образом, изначально у субъекта имеются необходимые предпосылки для того, чтобы стать субъектом своего собственного развития. Однако активизация этих предпосылок зависит от того станут ли направленные необратимые и закономерные изменения субъектом самого себя предметом деятельности последнего.

Селективность или «избирательная открытость» субъекта является необходимой предпосылкой его развития поскольку, во-первых, критерии правильности и необходимости изменений (их закономерность) вырабатываются самим субъектом, и он принимает ответственность за них на себя. Во-вторых, направленность изменений определяется собственным видением субъекта перспектив своего существования. Таким образом, субъект должен быть способен отличать то, что ему нужно оттого, что ему не подходит. В-третьих, выбирая что-то одно, субъект вынужденно отказывается от всего остального, что означает потерю последнего и понимание невозможности полноценного восполнения этой потери, т. е. необратимость.

Полноценный субъект саморазвития знает, чего он хочет, представляет уровень реалистичности своих желаний и понимает, что при этом теряет,

т. е. самоопределяется. Самоопределение субъекта является, на наш взгляд, не только необходимой предпосылкой, но и выражает самую суть процесса саморазвития личности. С. А. Рубинштейн рассматривал самоопределение субъекта с позиций соотношения основных сфер, детерминирующих жизнедеятельность субъекта: «хочу» – «могу» – «есть» – «надо». Рассматривая эти сферы с позиций возможности возникновения активности человека, из них можно выделить две дихотомии «хочу» – «могу» и «есть» – «надо». На самом деле это две несовпадающие оси поиска источников внешней и внутренней детерминации активности человека. В точке пересечения этих осей «хочу» уравнивается «могу», а «есть» – «надо». Эта точка бытия человека является его точкой комфортного существования. Он стремится в нее, а, попадая и пережив чувства, связанные с ощущением психологического комфорта, может через некоторое время оказаться в другом месте. После чего стремление в ту же точку появляется вновь, и этот процесс будет повторяться до тех пор, пока у субъекта сохраняется способность и желание самоопределяться.

Саморазвитие личности представляет собой существование субъекта в условиях его перманентного самоопределения, сопровождающегося ростом уровня согласованности внутренних и внешних источников его активности и проявляющееся в достижении переживаний, связанных с индивидуальным ощущением комфортности (радость, восхищение, нежность и пр.).

Для понимаемого таким образом саморазвития личности необходимо создавать условия иницирующие самоопределение. К такого рода условиям относятся, прежде всего, ситуации ограничений деятельности (внешние и внутренние). Осознание субъектом такого рода ограничений связано с субъективным переживанием затруднения в деятельности (трудности). Создание трудностей (осознаваемых и принимаемых субъектом в качестве таковых) является основным направлением моделирования условий для саморазвития личности, поскольку поиск путей преодоления затруднений связан как с поиском соответствующих закономерностей, на которые можно опереться, так и с определением направления деятельности и принятием на себя ответственности за необратимость происходящего.

Саморазвитие личности, таким образом, является процессом, направленным на преодоление затруднений, сопровождающимся выработкой новых способов взаимодействия с действительностью и самим собой, основанных на целенаправленном изменении личностью самой себя, инициированном пониманием его необходимости в создавшихся условиях.

Приведенное выше понимание саморазвития личности не противоречит существующим в настоящее время подходам к пониманию этого феномена. Так, например, В. И. Слободчиков предлагает под саморазвитием понимать

способность человека становиться и быть субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Легко заметить, что такой взгляд вполне сопоставим с вышеприведенными суждениями. При этом, поскольку развитие является процессом изменений, но не любых, а направленных, необратимых и закономерных, то субъект претендующий не просто на самоизменения своей жизнедеятельности, а на ее развитие должен быть способен к тому, чтобы:

а) взять на себя всю полноту реальной ответственности за преобразования своей жизни, поскольку эти изменения необратимы;

б) определить направление необходимых изменений своей жизнедеятельности, т. е. четко поставить как перспективные, так и текущие цели деятельности и соотнести их между собой;

в) соотнести поставленные цели текущей деятельности со своей целостной жизнедеятельностью, вписав, таким образом, эту деятельность в контекст своей жизни, благодаря чему предполагаемые изменения могут стать субъективно, т. е. с точки зрения самого субъекта, закономерными.

Рассмотрение феномена «саморазвивающейся личности» с таких позиций дает возможность более-менее четко отделить его от таких популярных в наше время представлений как «самоактуализирующаяся личность» или «самореализующаяся личность». Не вдаваясь в тонкости существующих между ними различий, которые достаточно подробно представлены и описаны, мы же далее будем полагать их формами саморазвития, к которым можно также отнести самоутверждение и самосовершенствование. При этом мы учитываем и помним то, что, проблема саморазвития рассматривалась многими серьезными исследователями. Так, К. Юнг видел в саморазвитии движение человека к большей свободе, а для А. Адлера саморазвитие связано было, прежде всего, с переходом от центрации на себе в целях превосходства к конструктивному овладению средой. К. Роджерс полагал, что саморазвитие проявляется в росте автономии и независимости, стремление к зрелости и психическому здоровью, а для А. Маслоу саморазвитие – это подъем по «пирамиде потребностей».

Считается, что саморазвитие личности возможно в условиях, когда она принимает себя такой, какая она есть и только в тех случаях, когда личность готова к осуществлению прогностической деятельности. Таким образом, без активизации механизмов самопринятия и самопрогнозирования говорить о саморазвитии не приходится поскольку личность либо не будет способна к принятию ответственности на себя за предполагаемые действия, либо не сможет их даже представить, не говоря о том, чтобы почувствовать их необходимость.

Инициация процесса формирования механизмов самопринятия и самопрогнозирования возможна в условиях реализации определенного типа взаимо-

действий между человеком и действительностью, взаимодействия при котором стороны выступают на паритетных основаниях. Такое взаимодействие является диалогическим по своей внутренней сути. Оно последовательно и в полной мере может быть реализовано только в условиях неклассической рациональности, основные особенности которой в сравнении с классической рациональностью мы рассмотрели выше.

В пользу того, что саморазвитие личности может быть рационализировано (понято, объяснено) лучше всего (мы не утверждаем, что «только») с помощью представлений о неклассической рациональности говорит и то, что для саморазвития определяющими являются не столько общепринятые позиции и закономерности (общее), сколько единичное и особенное в их диалогическом взаимодействии. Диалог открывает реальные возможности для изменения субъектом собственной логики (миропонимания) за счет ее соотнесения с логикой (миропониманием) другого.

Культура, в основании которой лежат представления неклассической рациональности, ориентирована, прежде всего, на развитие: самоизменение в соответствии с необходимостью обеспечения развития людей, поддерживающих ее существование. Это культура становления (по Гегелю), для которого те или иные стороны действительности (зафиксированные в знаниях) значимы, но не имеют абсолютного значения. Значимость значения проявляется в процессе его соотнесения с другими значениями, выявляемыми в процессе развития. Поэтому значимость знаний может меняться в зависимости от контекста, в котором они представлены и используются. Таким образом, значимость знания (позиции) выявляется в процессе соотнесения его с другими знаниями (позициями) и определяется, прежде всего, скрытыми в нем возможностями согласования. Предельная выраженная возможность согласования (абсолютное согласование) характерна для объективного знания в классическом смысле. Поэтому можно говорить о классической рациональности как о предельном случае неклассической рациональности. Переход же от неклассической рациональности к классической, освобождая ее от контекста (субъективности) приводит к тому, что само по себе классическое знание перестает содержать в себе преобразовательный импульс – превращается в «ставшее бытие», т. е. становится «мертвым».

Рассмотрение классической рациональности как предельного случая неклассической открывает возможности, хотя и ограниченные, для использования ее инструментария в условиях неклассической культуры в тех случаях, когда мы работаем с опытом отдельного субъекта или с научными знаниями, т. е. в традиционных сферах образования.

Исходная ориентация на принципы неклассической рациональности, не гарантирующей четкого и определенного результата, приводит субъекта к необ-

ходимости принятия ответственности за совершаемые действия на самого себя, т. е. к неизбежности риска. Только в таких условиях может развиваться способность свободному, самостоятельному и ответственному выбору, т. е. именно то, что сегодня является, с точки зрения общества, наиболее желаемым результатом образования.

При рассмотрении вопросов организации образования на принципах неклассической рациональности необходимо помнить о ее непосредственной связи с классической, так как в противном случае можно оказаться на позициях релятивизма и отрицания необходимости в научных знаниях. Основопологающим представлением в организации образовательного процесса в условиях неклассической рациональности должно стать представление о содержании практики образования, в котором интегрируется, составляет неразделяемое единство культурное содержание и способ его освоения. Основное направление реализации представлений о содержании практики образования связано с выработкой процедур согласования субъектных позиций учителя и ученика на основе диалога. Диалог как процесс и диалогичность как универсальный принцип лежат в основе организации образования в условиях неклассической рациональности. Данное обстоятельство связано с тем, что только на основе диалога, как было показано выше, и возможно саморазвитие личности на основе актуализации процессов ее самоопределения.

Осуществляемое на принципах диалогизма самоопределение как момент саморазвития предполагает создание условий для его полноценной реализации на различных этапах и стадиях образовательного процесса от определения изучаемой проблематики до выработки критериев и показателей мониторинга, а также включение систем обратной связи и коррекции хода образовательного процесса.

Таким образом, целенаправленное и сознательное обеспечение саморазвития личности в условиях организованного образовательного процесса требует принципиального пересмотра его оснований, связанных с переходом от классических к неклассическим принципам рационализации действительности.

Воплощение этих позиций в образовательном процессе возможно в двух формах прямой и косвенной. Прямая форма реализуется в форме психологического тренинга личностного роста. Возможности и ограничения, связанные с реализацией этой формы, касаются в основном традиционно содержательного аспекта образовательного процесса, так как требуют, с одной стороны, выделения учебном плане дополнительных часов, что часто представляет собой очень трудную в административно-организационном плане задачу, а с другой стороны, для полноценного участия в тренинге необходимо наличие внутренней готовности человека к работе над собой, что тоже не всегда имеет место быть.

Косвенная форма предполагает перестройку практики образования, которая связана с включением в образовательный процесс процедур, направленных на определение его содержания, форму реализации и критерии эффективности. Включение образуемого в качестве субъекта в подобные процедуры актуализирует описанные выше предпосылки саморазвития, т. е. требует использования их в качестве средств, способствующих освоению некоторого культурного содержания и преодоления тем сами затруднений реальной жизнедеятельности.

Проектирование образования, создающего косвенные условия для саморазвития личности, как и любое другое проектирование, направлено на постановку реальных целей деятельности и выработку оптимальных способов их достижения. Проектирование осуществляется человеком, поэтому, кроме специально-научных знаний, в нем воплощается и его мировоззрение. В зависимости от характера мировоззрения последнего можно выделить различные парадигмы проектирования: каноническую, системотехническую и деятельностную. Первые две парадигмы объединяет то, что существует внесубъектный источник (в первом случае – канон, во втором – наука) выявления конкретных целей и способов их достижения. В третьем случае определяется общее направление деятельности, а уточнение целей и средств происходит на основе рефлексии процесса деятельности в ходе ее реализации.

В зависимости от задач, стоящих перед образованием можно воспользоваться различными парадигмами его проектирования. Нынешним условиям, когда характер поведения человека в ситуации неопределенности становится одним из главных критериев его образованности, более всего соответствует деятельностная парадигма проектирования.

Конкретные способы реализации деятельностной парадигмы проектирования образования разрабатываются в настоящее время в науке и практике образования, как на осознанном уровне, так и стихийно. Основные черты, характеризующие такого рода образовательный процесс, связаны прежде всего с его тотальной диалогизацией, когда все его составляющие формируются в условиях паритетного взаимодействия между образуемым и образователем с обязательным включением совместных рефлексивных процедур.

Деятельностное проектирование, в процесс реализации которого органично включены процедуры согласования и соотнесения целей, средств и результатов деятельности, является внешне практической формой реализации неклассической рациональности. При таком проектировании возможно гибкое целеполагание, дающее возможность субъекту выбирать то, что, по его мнению, является наиболее подходящим, но при этом его ответственность за сделанный выбор не просто декларируется, а реально передается действующему

субъекту. Таким образом, делая выбор, человек проявляет готовность работать далее с его последствиями. В случае такого проектирования образования у образуемого всегда есть выбор в отношении уровня включенности в организованный образовательный процесс, основанный на представленных возможностях и вероятных последствиях этого выбора для себя. Так, образуемый, ориентируясь на реальные представления, составленные на основе, выработанной и согласованной с образователем, оценочной системы, о последствиях своих действий, должен решить для себя такую, например, дилемму: идти на лекцию или изучить соответствующий материал самостоятельно. В условиях деятельностного проектирования образования многие проблемы (активизации педагогом процесса обучения, дисциплины и т. п.) традиционного образовательного процесса становятся не актуальными. Однако при этом возникают проблемы другого характера.

При деятельностном проектировании образования требуется организация специальной работы по выработке критериев и показателей обратной связи и их индивидуализации. Основные параметры обратной связи, обеспечивающие управляемость образовательного процесса вырабатываются в ходе рефлексии процесса проектирования. Они становятся содержательной основой мониторинга. Поэтому мониторинг образовательного процесса можно рассматривать как результат соотнесения и согласования результатов его рефлексии и авторского замысла. Образуемый и образовательный являются в данном случае реальными соавторами образовательного процесса в таких его составляющих, как содержание образования, особенности практики образования, оценка его результативности и др.

Обобщая вышеизложенное мы приходим к выводу, что проектирование образования саморазвивающейся личности, представляющее собой процесс ее сознательного самоизменения с соответствием с ее собственными представлениями, вырабатываемыми на основе рефлексии своего жизненного пути через соотнесения и согласование ее результатов с особенностями социокультурной ситуации, может быть осуществлено на основе представлений неклассической рациональности в деятельностной парадигме.

Литература

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. – М., 1991.
2. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме // Философия образования: Сб. науч. ст. / Отв. ред. А. Н. Кочергин. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
3. Гайденок П. П. История и типы научной рациональности. – М., 1995.

4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1975.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в. – М., 1998.
6. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия – 2010, 1993, № 1.
7. Дудченко В. С. Инновационное обучение // Инновационная деятельность в образовании, 1994, № 2.
8. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. – М., 1996.
9. Иноземцев В. А. Расколотая цивилизация: системные кризисы индустриальной эпохи // Вопросы философии, 1999, № 5.
10. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / Педагогика, 1996, № 2.
11. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. А. Ковалев. – М: АПН СССР, 1989.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
13. Краевский В. В. Философия и педагогика // Вопросы философии, 1999, № 3.
14. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1970.
15. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
16. Крючков Ю. А. Научно-методологические основы и методы социального проектирования... Автореф. дис. док. соц. н. – М., 1994.
17. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. – М.: Лабиринт, 1996.
18. Манхейм К. Образование, социализация и проблема общественного сознания // Мир образования, 1997, № 2.
19. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности // Вопросы философии, 2002, № 3.
20. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
21. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
22. Сидоренко В. Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии, 1984, № 10.
23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.

-
24. Современные концепции культурного кризиса на Западе. – М.: ИНИОН, 1976.
25. Степин В. С. Проблемы аксиологического базиса современного образования // Вопросы философии, 1999, № 3.
26. Тюков А. А. Фундаментальные законы образования человека. М., 1998. 237 с.
27. Философия образования для XXI в. / под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупалова. – М., 1992.
28. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность // Мир психологии, 1999, № 3.

УДК 796 (091)
ББК 4513

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ НАРОДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

В. В. Ягодин

Народная физическая культура Средневековья (V–XVII вв.) наибольшим изменениям подвергалась в Европе, куда с Востока переместился центр мировой цивилизации. С развитием городов и ремесленничества происходит расслоение народной культуры на крестьянскую и городскую, истоки последней находятся также в деревенской культуре.

Средневековое европейское крестьянство составляло три группы: свободные, поземельные и лично зависимые крестьяне [7, с. 280]. Основными приверженцами народной культуры и хранителями ее традиций были представители второй и, особенно, первой группы крестьян. Именно они были заинтересованы в неизменности существующего уклада жизни, тем более что крестьянское хозяйство, особенно в раннем Средневековье, было натуральным. Целью народной деревенской педагогики было формирование личности крестьянина, сильного и выносливого труженика земли, однако готового в любой момент сменить плуг на оружие и выступить под знаменами сеньора или короля, а может быть, против них, так как тяжелый феодальный гнет нередко приводил к восстаниям. Народная культура призывает к дисциплине и трудолюбию, к стремлению улаживать конфликты миром, поэтому крупных восстаний было относительно немного: Жакерия (1358) во Франции; под предводительством Уота Тайлера (1381) и братьев Кетов (1549) в Англии; Крестьянская война в Германии (1525). Вместе с тем в эпоху позднего феодализма и Реформации

(XV – первая половина XVI в.) народное движение, хотя и в скрытой форме, стало носить массовый характер, что послужило предтечей буржуазных революций XVII–XVIII вв. Кроме того, эти события показали хорошую физическую подготовку и прекрасное владение орудиями труда, которые в руках крестьян могут превращаться в минуту опасности в грозное оружие. С вилами, молотами, палками, цепями, цепями, топорами, косами они успешно сражались против хорошо вооруженных и обученных рыцарей и наемников.

В это жестокое для крестьянства время были регионы, которые смогли сохранить в полной мере богатства народной физической культуры, уходящей корнями в период родового строя. В лучшем положении оказались деревни, где вследствие устоявшегося натурального хозяйства и сильной взаимозависимости правящая верхушка, составляла меньшинство, и крестьяне были связаны тесными патриархальными узами (села басков, французских Арденн, Бретани, Ирландии, Шотландии, Балкан и Кавказа). То же можно сказать о странах, где деревни с помощью близлежащих городов сохранили относительную независимость или вследствие других благоприятных условий рано ослабили отношения прямой зависимости от феодалов (Англия, Швейцария, Северная Италия, Голландия, страны Скандинавии, окрестности немецких и французских городов).

В XI–XV вв. в Западной Европе не стало крепостных слуг, от барщины постепенно перешли к натуральному и денежному оброку. Улучшение положения крестьянства создавало благоприятные условия для формирования специфической крестьянской физической культуры в рамках народно-национальных традиций.

Деревенским детям с самого раннего возраста приходилось выполнять не только сугубо крестьянскую работу, но и осваивать много различных ремесел: шорника, кузнеца, плотника, ткача, портного и т. д. Это требует овладения целым рядом двигательных навыков и развития разнообразных двигательных качеств. Народные традиции, в которых физическая культура тесно связана с трудовым воспитанием и которые идут еще из Каменного века, продолжают и развиваются. Как и предки эпохи Древнего мира, крестьянские дети получают первые комплексные уроки физического, трудового, нравственного и экологического воспитания в своей семье. Трудовые умения совершенствуются в совместной со взрослыми работе в поле и на крестьянском подворье. Навыки физических упражнений отрабатываются в играх и состязаниях со сверстниками. В это время молодежные дома перестают функционировать, однако традиции посвящения, связанные с испытаниями физических качеств в деревнях, живших в то время коммунарами (общинами), сохранялись.

Общественный контроль за уровнем физической и военной подготовки продолжает существовать на многочисленных семейных и народных праздни-

ках (религиозных, сельскохозяйственных) и в дни, свободные от крестьянского труда, где организовывались различные мероприятия, связанные с физическими упражнениями (соревнования, военизированные игры, забавы, танцы). Соревнования проводились с учетом возраста участников. Отдельно выступали подростки, юноши, неженатые мужчины, зрелые (женатые) мужчины. Женщины, как правило, соревновались лишь между собой, но в забавах и танцах принимали участие юноши и девушки одновременно. Решающее слово в определении победителей было за общиной. Чемпионы на скачках или в борьбе, сильнейшие метатели камней, самые выносливые танцоры и ловкие охотники получали общественное признание, материальные и социальные привилегии. Им давали лестные прозвища: «парень года» (Европа), «калиф на час» (Восток). В Дагестане победителя в беге называли «чаушем», родственники навешивали на него оружие и водили по аулу [1, с. 73]. Все это утверждало высокий социальный статус физической культуры в глазах молодых людей, являлось стимулом для занятий физическими упражнениями.

В период развитого феодализма с формированием больших городов в Европе происходит расслоение народной культуры на крестьянскую и городскую. Носителями городской народной культуры были ремесленники, подмастерья, ученики мастера, чернорабочие, мелкие торговцы. Купцы средней руки, интеллигенция и зажиточные ремесленники тяготели как к народной, так и к элитарной культуре.

Среди носителей городской народной культуры более всех в укреплении ее традиций были заинтересованы члены цехов ремесленников. Корни этого слоя населения города уходят в крестьянство, так как именно самые мастеровитые, смелые и энергичные крестьяне уходили из деревни от феодального гнета и начинали собственное дело. Благодаря своей энергии, трудолюбию, настойчивости ремесленники обрели стабильное, вполне безбедное существование, которое им хотелось бы закрепить для своих потомков. Речь идет о мастерах, поскольку в члены цехов ремесленников не принимались даже подмастерья, не говоря уже об учениках. Прием в полноправные члены цеха представлял собой достаточно серьезный ритуал, одним из основных компонентов которого были физические упражнения. Вначале они отражали трудовые процессы, наиболее выразительно символизирующие занятия кузнеца, мясника, каретника, сапожника и т. п. Со временем стали устраивать соревнования в борьбе или стрельбе из лука, метании или поднимании камня, прыжках в воду или плавании. Перед приемом в цех давали время на подготовку, чтобы соискатель этого статуса достойно представил свой коллектив. Непременным компонентом ритуала посвящения в члены цеха были хороводные танцы и импровизации с элементами акробатики. Важность хорошей физической подготовки для члена цеха ремеслен-

ников объяснялась не только слабой механизацией их труда, но и тем, что каждый цех участвовал в охране города и выставлял отряд в городское ополчение. В это время организуются цеховые общества, где велось обучение различным видам спорта. Так, в Польше возникло «Братство куркове» – объединение, члены которого оттачивали мастерство стрельбы из лука и арбалета и деятельность которого регламентировалась цеховым уставом [4, с. 321]. Кулачный бой был одним из наиболее популярных видов в «цеховых братствах» у чехов («пестни бой») и у хорватов («шаканье») [4, с. 336, 339]. Цеховые объединения ремесленников существовали не только в Европе. На территории Узбекистана выдерживалась строгая дефиниция цехов мастеров («усто») и учеников («шогирд»). Переход из учеников в мастера был также связан с рядом серьезных физических испытаний.

Поскольку такие ритуалы проходили публично, они играли значительную педагогическую роль. Каждый молодой человек из низших слоев общества хотел бы стать членом одного из цехов, так как это было связано с обеспечением ряда серьезных и надежных социальных гарантий.

Средневековые бюргеры пребывали в постоянной борьбе за независимость своего города от феодалов, духовенства и централизованной власти. Именно поэтому, ремесленники объединялись в цеха, а купцы в гильдии. (Помимо ремесленников, в цеха объединялись врачи, нотариусы, учителя, садовники, могильщики, жонглеры. К середине XIV в. в Париже было около 350 цехов, в Лондоне – 60, Кельне – 50 [7, с. 295]). Среди горожан существовало постоянное спортивное противостояние: между ремесленниками и купцами, между отдельными цехами и гильдиями, между жителями разных районов. Это стимулировало развитие народной физической культуры. Проводили состязания внутри цехов, между цехами, по территориальному признаку (например, улица на улицу). Часто состязания носили военизированный характер. Кроме достаточно известных видов (фехтование, борьба, кулачный бой, стрельба из лука) в каждом городе культивировались свои, порой уникальные, состязания. Так, лондонские ремесленники играли в мяч с битой, солевары на Эльбе соревновались в прыжках в воду, в Венеции проходили многочасовые соревнования по захвату моста («джульоко дель понте») [3, с. 105] и т. д.

Ремесленники продолжали и развивали унаследованные от крестьянской культуры традиции раннего приобщения детей к труду. При этом сызмальства воспитывалось не просто уважение к этому виду человеческой деятельности, но требование к выполнению любой работы на высоком качественном уровне. Общее собрание мастеров, главный орган управления цеха, строго следило за качеством продукции. Ремесленник, выпустивший плохое изделие, подвергался суровому наказанию. Так, в Лондоне за продажу неполновесной булки пекаря могли посадить в клетку и возить по городу для всеобщего позора [7, с. 294].

Продолжая традиции крестьянской культуры, семейное воспитание играло решающую роль в закладывании основ городской народной физической культуры. В это время начинается эволюция больших патриархальных семейных групп к малым нуклеарным семьям [2, с. 41]. В семье с самого раннего детства ребенок приучается к тем видам труда, которыми занимаются взрослые. Здесь же он получает первые уроки физической культуры, которые впоследствии совершенствуются в играх со сверстниками, в подражании взрослым атлетам, чемпионам различных состязаний, которые он наблюдает не только по праздникам, но и в выходные дни, когда ремесленники, подмастерья, чернорабочие выходили на городскую площадь или за город, чтобы продемонстрировать свои физические и морально-волевые качества.

Отношения светской власти к народной физической культуре в те времена были неоднозначны. В период раннего Средневековья, когда европейские королевства не обладали сильной централизованной властью, короли не имели постоянного места пребывания и кочевали с отрядом наемных солдат от одного феодального замка к другому, не имея регулярной армии, и король, и каждый дворянин («нобиль», «патриций», «гранд», «сеньор») были заинтересованы в хорошей физической подготовке простолюдинов («пополанов»), из которых в случае надобности организовывали в дополнение к рыцарям ополчение.

У наших предков в Киевском государстве (IX–XI вв.) и в период феодальной раздробленности (XII–XIV вв.), бережно сохранялись и продолжали развиваться самобытные формы народной физической культуры, что явилось средством подготовки сильных, выносливых воинов, отражавших набеги монголо-татаров, литовцев и немецких рыцарей, шведов и поляков. Только за XIII–XIV вв. и первую половину XV в., русский народ выдержал свыше 160 войн с чужеземными захватчиками [6, с. 85]. Известна роль чешского народа, отстоявшего свободу в борьбе с немецкими рыцарями.

С усилением монархической власти и формированием регулярной армии в страхе перед крестьянскими волнениями европейская народная физическая культура предавалась гонениям. Так, только в Англии были изданы королевские указы, запрещающие игры в мяч: в 1314 г. (Эдуард II), в 1331 г. (Эдуард III), 1388 г. (Ричард II), 1401 г. (Генрих IV), 1415 г. (Генрих V), 1471 г. (Яков IV) [3, с. 138]. (Необходимо заметить, что игры с мячом той эпохи носили жесткий атлетический характер и содержали элементы единоборств). На территории Балкан, Украины, Белоруссии, России православная церковь отрицательно относилась к «бесовским игрищам». В России в 1551 г. вышел свод законов «Стоглав» с разделами, направленными против «еллинского беснования», в 1580 г. была выпущена книга семейной жизни «Домострой», где строго порицались детские игры и развлечения и даже шахматы названы «бесовским делом». В 1664 г. царь Алексей Михайлович указом запретил народные игры и физические упражнения.

Несмотря на указы и запреты, живой дух народа, его жизненная сила и энергия требовали выхода. Люди свято хранили свои вековые традиции. Горожане Рима, продолжая традиции языческих луперкалий, уходили в горы и проводили «тестако» – состязания в беге, прыжках с шестом в длину, борьбе, скачках. Жители Великого Новгорода и Москвы регулярно собирались на кулачные бои «стенка на стенку».

Расслоение народной физической культуры на крестьянскую и городскую во многом было условным. Это объясняется не только едиными корнями, но и множеством физических упражнений, пользующихся большой популярностью как у сельских жителей, так и у горожан (в Скандинавии – катание и состязания на лыжах и коньках, в Нидерландах – метание жерди и молота, в Венеции – регаты, в Швейцарии и в балканских странах – метание камня). Повсюду проводили скачки. Например, в Лондоне перед городскими воротами и на рыночной площади Смитфилд, регулярно организовывались бега и скачки с препятствиями, где наряду с горожанами выступали окрестные крестьяне [3, с. 104].

Гонения на народную физическую культуру, имевшие место в разные периоды Средневековья со стороны духовенства и светской власти, не смогли полностью затормозить ее развитие. В народе стремились сохранить издавна бытовавшие в их среде традиционные игры и упражнения, служившие им средством отдыха, подготовкой к тяжелому труду и борьбе против внешних врагов и своих угнетателей. Последний расцвет народной физической культуры, названный известным историком физической культуры Л. Куном «идиллией позднего Ренессанса» [3, с. 14], наблюдается в эпоху Возрождения. Это время не только многочисленных карнавалов, наполненных смехом и народным юмором, но и бесконечных народных и религиозных праздников, насыщенных состязаниями, забавами с проявлением физических качеств, выступлениями канатоходцев, акробатов, жонглеров. К примеру, во Флоренции можно было насчитать 70 народных праздников в году, а в Сиене – 120 [5, с. 134]. На родине Ренессанса, в Италии, в народе были настолько распространены различные состязания, что в Риме пришлось регламентировать их организацию специальным указом от 23 сентября 1469 г. Там предусматривалось время проведения и популярной женской регаты с участием окрестных крестьянок и римлянок, и знаменитой «пуњи» (бой деревянными мечами со сплетенными из прутьев шляпами на головах), и беговых состязаний цирюльников, носильщиков, каменщиков, виноделов и т. п. [5, с. 133].

К этому времени народные физические упражнения уже практически утратили культовый характер даже тогда, когда проводились на религиозных праздниках, зато усилились такие их функции, как гедонистическая и коммуникативная. Как в Древнем мире, для элиты общества, так сейчас для просто-

людинов, они в полной мере стали давать наслаждение не только тем, кто их выполняет, но и тем, для кого они являются зрелищем. Состязания – хороший повод для общения не только с давно известными людьми, но и с теми, кто живет в отдаленных окрестностях. Такое общение не могло ограничиться лишь спортивной тематикой. Здесь обсуждались политические, социальные, общекультурные, личные вопросы, что увеличивает когнитивное значение народной физической культуры того времени. Кроме того, для детей и молодежи это являлось действенным средством социализации, усвоения норм и культурных ценностей общества своего времени.

Итак, исследование народной физической культуры Средневековья приводит к следующим выводам:

- развитие народной физической культуры в данную эпоху происходило в рамках своих традиций, корни которых надо искать еще в родовом строе;
- происходит расслоение народной культуры на крестьянскую и городскую, истоки последней находятся также в деревенской культуре;
- основными носителями народной культуры, приверженцами ее традиций, были свободные и поземельные крестьяне – в деревне, а также ремесленники-члены цехов – в городе;
- в народной физической культуре усиливается роль семьи, где закладываются основы физического воспитания в тесной связи с трудовым, нравственным, эстетическим и патриотическим воспитанием;
- в народной физической культуре существенную роль продолжает играть общественность, выполняя контролирующую функцию (инициации – в деревне, и прием в члены цеха – в городе, а также в форме общественного мнения на спортивных мероприятиях с участием детей и молодежи);
- в народной физической культуре, возрастает значение гедонистической и коммуникативной функций, которые, в свою очередь, для подрастающего поколения играли когнитивную и социализирующую роль;
- к концу описываемого времени народная физическая культура достигла своего наивысшего расцвета, хотя до этого не раз в силу различных причин предавалась гонениям со стороны духовной и светской властей;
- народная физическая культура способствовала становлению личности человека, физически крепкого, жизнелюбивого (вопреки христианским догматам того времени) и жизнестойкого, привязанного к своему труду, верного вековым традициям, борющегося за свои права и достоинство, готового в случае опасности защитить свой дом и край;
- основным механизмом трансляции педагогического опыта в народной физической культуре остается традиция;

• основными каналами трансляции педагогического опыта в народной физической культуре являются родственники (первоначальное обучение), друзья и сверстники, (совершенствование двигательных навыков, физических, морально-нравственных и этических качеств; военно-патриотическое воспитание), старшие товарищи, (пример для подражания, самовоспитания), общественность (контрольные функции).

Литература

1. Агапов Ф. А. Физическая культура и спорт у горских народов Северного Кавказа. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1971.
2. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988.
3. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта: Пер. с венг. – М.: Радуга, 1982.
4. Мандзяк А. Воинские традиции народов Евразии /Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2002.
5. Оливова В. Люди и игры: У истоков современного спорта: Пер. с чеш. – М.: ФИС, 1985.
6. Столбов В. В. История физической культуры: Учеб. для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989.
7. Энциклопедия для детей: Т. 1. (Всемирная история). – 3-е изд. перераб. и доп. / Сост. С. Т. Исмаилова. – М.: Аванта+, 1994.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 4431.050.7
УДК 374.7

ФОРМИРОВАНИЕ КОЭВОЛЮЦИОННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

К. А. Романова

В современной катастрофической экологической ситуации у человека существует только один выход: осознать свое отношение к миру, природе, самому себе и научиться жить по закону равноправного, созидательного взаимодействия с ними.

Коэволюционное мировоззрение основывается на непрерывном познании человеком самого себя и построении рефлексивного поведения, в основе которого лежат духовно-нравственные, интеллектуально-сенсорные, природные нормы жизнедеятельности. Сила такой позиции в интеграции сущности мифологического, религиозного, технократического мировоззрения на основе современного уровня развития человечества; в создании духовно-правовых норм жизнедеятельности человека-общества-природы внутри каждой страны и всей планеты в целом.

По мнению отечественных, зарубежных ученых, практиков, именно коэволюционное мировоззрение сможет соединить человека с природой по законам Истины, Гармонии и Красоты, окажется той силой, которая спасет мир и самого человека от катастрофической ситуации, в которой мы сейчас находимся.

Нас заинтересовал вопрос: проявляется ли и в какой степени коэволюционное отношение к природе у руководителей образовательной и производственной сфер?

Для этого было проведено специальное исследование, в котором участвовало 156 руководителей образовательных (заведующие дошкольными учреждениями, директора общеобразовательных школ, руководители вузов) и производственных учреждений.

Диагностика проводилась до и после обучения руководителей курсу «Управление экологической деятельностью в учреждениях» (обучение производилось на факультете повышения квалификации Волжской государственной инженерно-педагогической академии).

Для данной диагностики нами использовались методики В. А. Ясвина (по мотивации отношения руководителей к природе, проявлению установок на экологическую деятельность, распределению ценностных ориентаций жизнедеятельности у руководителей) и методика А. А. Калмыкова (экотипы человека).

1. **Диагностика мотивации отношений руководителей к природе** показала следующее (рис. 1).



Рис. 1. Проявление мотивации отношений к природе у руководителей до обучения

У руководителей производственных учреждений преобладающей функциональной мотивацией оказалась этико-прагматическая (67,8%). У руководителей образовательного пространства ведущая функциональная мотивация – этико-когнитивная, проявилась следующим образом: у заведующих дошкольными образовательными учреждениями – 37,5%; у директоров школ – 57,5%; у руководителей профессиональной школы – 50%.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что функциональная мотивация во многом определяется лишь одним компонентом – должностными обязанностями руководителей, исключающими возможности широко использовать природу, как одно из ведущих условий жизнедеятельности человека в целом и экологической деятельности в частности.

Вместе с тем, преобладание функциональной мотивации отношения руководителей к природе доказывает, что руководители понимают необходимость построения конструктивных отношений с миром природы для устойчивого развития их учреждений.

Низкая функциональная мотивация заведующих детскими дошкольными учреждениями объясняется тем, что они, как правило, не включают в свой функционал природоохранную деятельность. Дополнительное интервьюирование заведующих показало, что они недооценивают роль природы для разностороннего нравственного развития детей.

Ведущее место в личностной мотивации отношения к природе у всех руководителей занимает эстетический тип. По нашему мнению, такая «созерцательная» позиция объясняется прежде всего недостаточной экологической культурой, которая обеспечивает этическое, уважительное отношение к природе. И как следствие – руководители видят в природе лишь средство отдыха, потребления природных благ. Конечно, прекрасно, когда взрослый человек любит природу, но преобладание лишь этой мотивации во взаимоотношениях с природой заставляет задуматься об отсутствии активной природоохранной позиции.

Результаты итоговой диагностики (после обучения) показали значительные изменения мотивации отношений руководителей к природе (рис. 2).

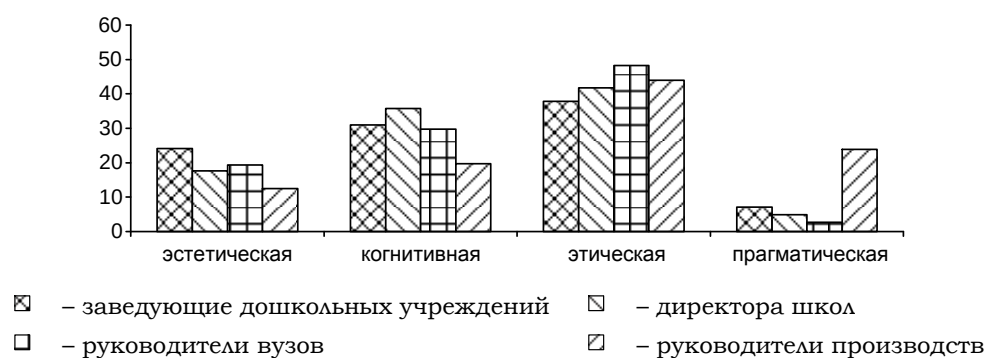


Рис. 2. Проявление мотивации отношений к природе у руководителей после обучения

Как видно из рис. 2, новообразованиями мотивации является: существенное увеличение этико-когнитивной мотивации у всех руководителей (это вызвано, по нашему мнению, овладением экологической культурой и осознанием роли человека, в частности функционала руководителей, в современной экологической ситуации); увеличение этико-эстетической мотивации, что свидетельствует, на наш взгляд, о зарождении у руководителей коэволюционного отношения к природе; значительно изменилась прагматическая мотивация.

2. Проявление у руководителей установок на экологическую деятельность (рис. 3).

Преобладание установок на экологическую деятельность обнаружена у руководителей профессиональной школы (66,6%), предприятий (65,5%), заведующих дошкольными учреждениями (53,3%). Несмотря на преобладание у руководителей установок на экологическую деятельность, необходимо отметить следующее: нормативно-правовая база экологической деятельности образовательных, производственных учреждений более 10 лет назад узаконила природоохранную деятельность и экологическое образование как базовые предпо-

сылки устойчивого развития общества. Поэтому показатели степени установок на экологическую деятельность нельзя считать оптимальными и достаточными.

У директоров школ установки на экологическую деятельность составляют лишь 31,1%. Этот показатель свидетельствует о низкой организации экологической деятельности в школе, что, в свою очередь, детерминировано отсутствием системы экологического образования школьников.

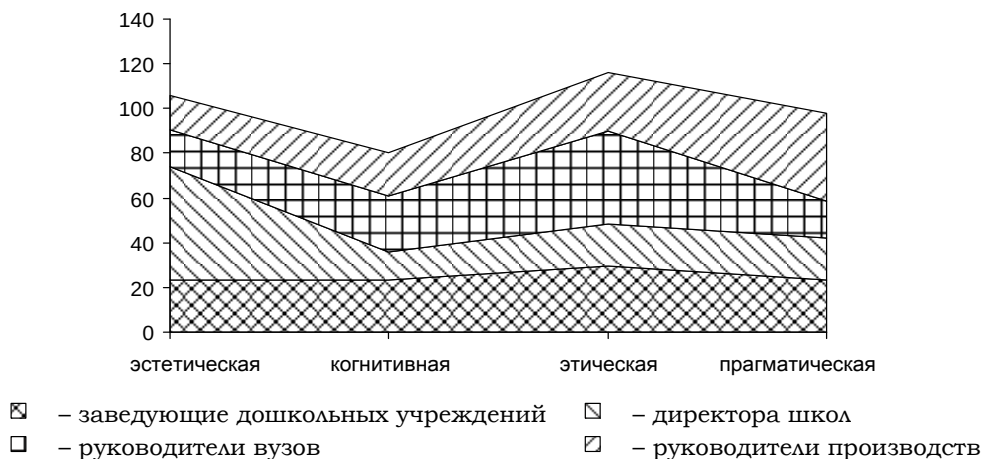


Рис. 3. Проявление установки на экологическую деятельность у руководителей до обучения

Результаты итоговой диагностики (после обучения) показали следующее (рис. 4).

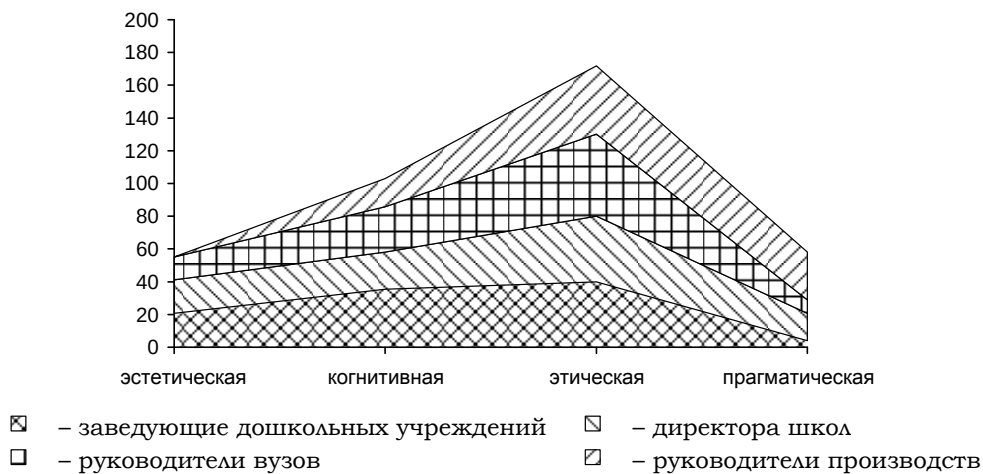


Рис. 4. Проявление установки на экологическую деятельность у руководителей после обучения

У всех руководителей преобладающей стала этическая установка на экологическую деятельность. На стадии формирующего эксперимента, все руководители проявили преобладание этических установок на экологическую деятельность: заведующие дошкольными образовательными учреждениями – 39,8% (до обучения – 29,8%); директора школ – 41,8% (до обучения – 18,5%); руководители вузов – 48,3% (до обучения – 41,6%); руководители промышленных и коммунальных предприятий – 43,9% (до обучения – 26,2%).

Вместе с тем, сравнительный анализ мотивации отношений к природе и установок на экологическую деятельность показал, что руководители, к сожалению, не осознали до конца, каким образом организовывать экологическую деятельность, чтобы она способствовала устойчивому развитию конкретного учреждения. Это, по нашему мнению, можно объяснить большими затруднениями в соблюдении этических норм, что обусловлено современными социально-производственными условиями, недостаточной уверенностью в возможности реально улучшить экологическую деятельность.

3. Распределение ценностных ориентаций жизнедеятельности у руководителей.

Результаты первичной диагностики показали (рис. 5), что у всех руководителей преобладающими ценностными ориентациями являются взаимоотношения с окружающими людьми и карьера (рост по службе, экономическое благополучие).

Природе отведено в системе ценностей заведующих дошкольными учреждениями и директоров профессиональных школ третье место, директоров общеобразовательных школ – лишь пятое, руководителей вузов – третье, руководителей производственных учреждений – последнее восьмое место. Данные результаты совпадают с реальным состоянием управления экологической деятельностью в образовательных и производственных учреждениях.

Результаты итоговой диагностики (после обучения) показали следующие изменения ценностных ориентаций жизнедеятельности у руководителей (рис. 6).

Преобладающими ценностными ориентациями после обучения у всех руководителей стали природа, труд и учеба, наука и искусство. Значительно возросли показатели духовно-нравственных ценностей.

Роль природы у заведующих дошкольными учреждениями заняло первое место (вместо третьего), у директоров школ и руководителей вузов – четвертое (было пятое), у руководителей промышленных учреждений – второе место (вместо восьмого).

Данные свидетельствуют, что экологическое образование значительно изменило позицию руководителей на экологическую деятельность с нейтрально-разрушительной на созидательно-активную.

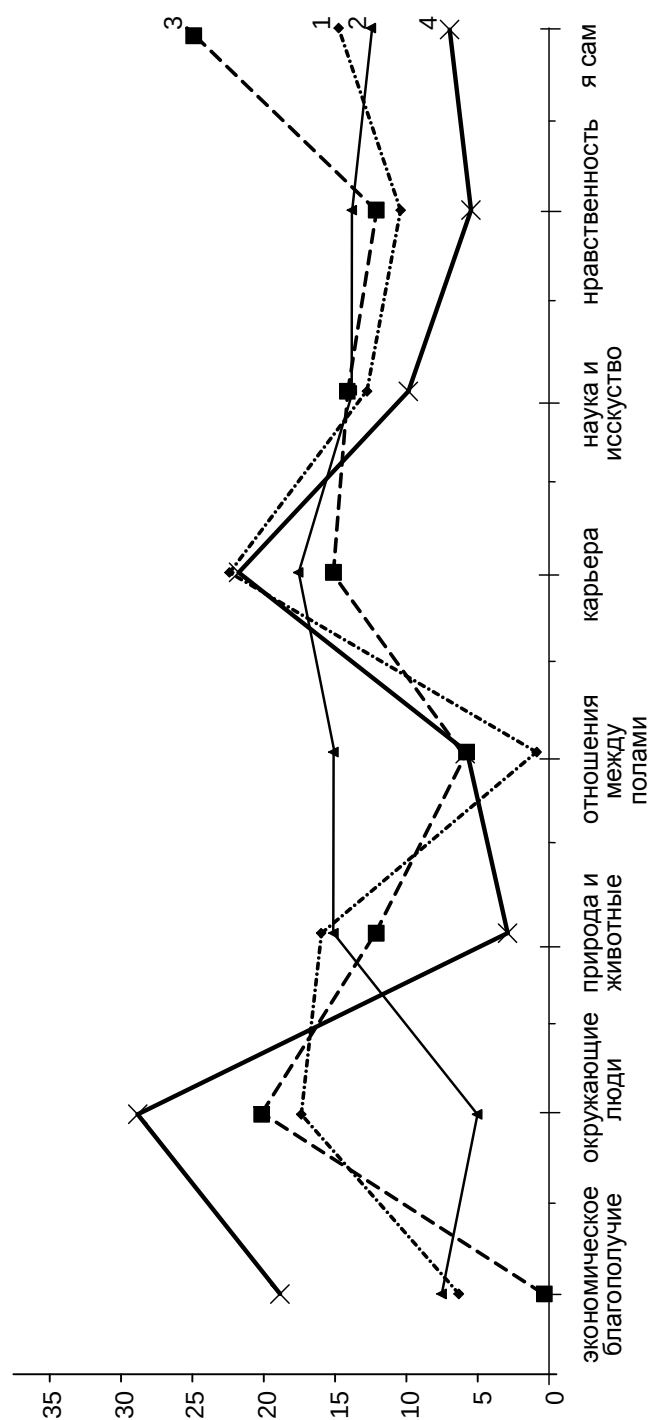


Рис. 5. Распределение ценностных ориентаций у руководителей учреждений до обучения
 1 – заведующие дошкольных учреждений; 2 – руководители вузов;
 3 – директора школ; 4 – руководители производств

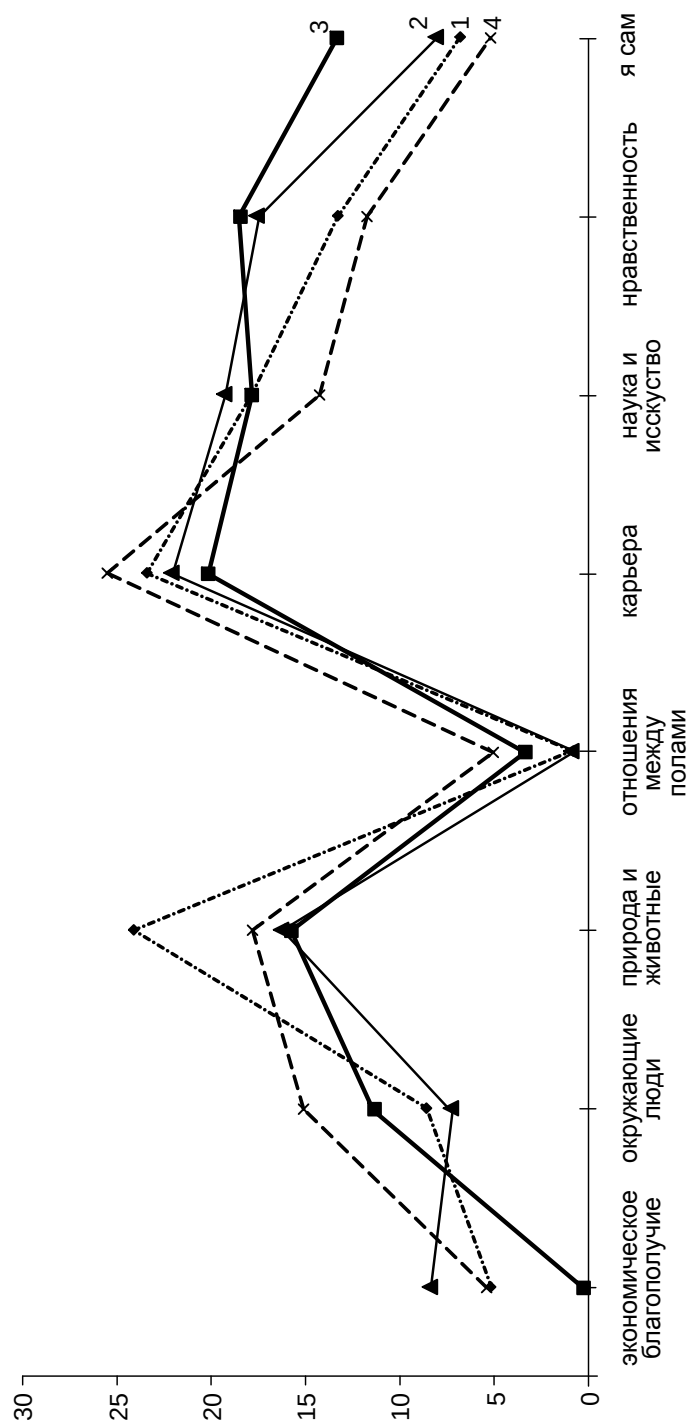
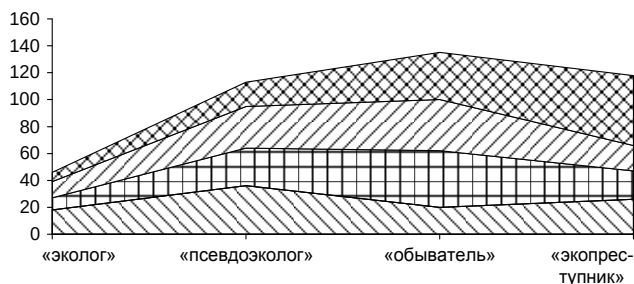


Рис. 6. Распределение ценностных ориентаций у руководителей учреждений после обучения
1 - заведующие дошк. учреждений; 2 - руководители вузов;
3 - директора школ; 4 - руководители производств

Нами было проведено дополнительное исследование руководителей для выявления у них личностной экотипологии.



- заведующие дошкольных учреждений – директора школ
 – руководители вузов – руководители производств

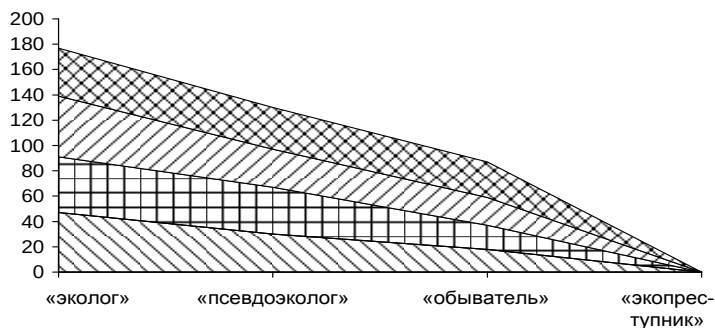
Рис. 7. Личностная экотипология руководителей до обучения

Как видно из рис. 7, до обучения «эколог» занимал незначительное место в личностной экотипологии всех руководителей, преобладали «псевдоэколог», «обыватель». Самым тревожным, на наш взгляд, был показатель «экопреступник» у руководителей предприятий.

Данные показатели резко изменились у руководителей после обучения (рис. 8):

- увеличился экотип «эколог» (у заведующих дошкольными учреждениями более чем в три раза, у директоров школ – почти в пять раз, у руководителей вуза – в четыре раза, у руководителей предприятий – почти в четыре раза);
- значительно снизился экотип «обыватель», особенно у директоров школ.

Самым большим успехом экологического образования мы считаем исчезновение у всех руководителей экотипа «преступник».



- заведующие дошкольных учреждений – директора школ
 – руководители вузов – руководители производств

Рис. 8. Личностная экотипология руководителей после обучения

Изменение своего экологического сознания руководители доказали в своих личностно-ориентированных проектах управления экологической деятельностью учреждения.

В ходе эксперимента были обнаружены следующие закономерности изменения экологического сознания у руководителей, влияющих на построение коэволюционных отношений с природой.

1. Преобладающий *познавательный вид отношений* к природе сопровождался, как правило, интересом к экологическим проблемам, но отсутствие рефлексии тормозило преобразование данного интереса в новые, позволяющие активно решать экопроблемы способы построения коэволюционных отношений с природой. Такие руководители с интересом овладевали экологической культурой, активно участвовали в обсуждении экопроблем, проблем управления экологической деятельностью. Но слабое проявление проектно-организаторских, рефлексивных способностей приводит к минимальным изменениям в профессиональной и личной деятельности. Таких руководителей было около 40%.

2. Преобладающий *прагматический вид отношений* к природе характеризуется слабым интересом к экологической культуре в целом. Исключением являются новые производственно-экологические технологии. Рефлексивные способности у таких руководителей проявляются слабо и в процессе обучения почти не возрастают. Они способны выполнять лишь экопрограммы, предложенные сверху. Руководителей, у которых слабо выражается персональная ответственность, активность, среди респондентов было около 50%.

3. Сочетание *этико-познавательно-прагматического видов отношений* к природе существенно меняет поведение руководителей. Освоение экологической культуры происходит с осознанной профессиональной установкой на изменение управления (активно, ситуативно решать экологические проблемы). Отсюда – сосредоточение на целях, способах управления, овладение новыми технологиями, проектами решения экологических проблем. Чувство ответственности подкреплено реальным инновационным управлением, четко проявляется коэволюционное отношение к природе. Таких руководителей было около 10%.

Таким образом, оптимальным условием изменения экологического сознания, как показало наше исследование, можно считать, во-первых, сочетание различных видов отношений к природе, во-вторых, развитие рефлексивных способностей руководителей. В нашем исследовании эти условия достигались:

- модульным содержанием (разнообразие и глубина экологической информированности обеспечивала разные виды отношений);
- профессионально-рефлексивными играми, созданием проектов управления экологической деятельностью в учреждении.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать вывод, что руководители «чувствительны» к кризисной экологической ситуации, они хотят ее конструктивно менять. Тормозом является низкая экологическая культура и рассогласование между новым осознанием экологической ситуации и старыми способами управления экодеятельностью.

Снять данное противоречие и заменить реальную потребительско-разрушительную управленческую деятельность нравственной, созидательной, построенной на коэволюционном отношении к природе оказывается возможным путем дополнительного профессионального экологического образования.

Литература

1. Барановский С. И., Назаренко В. М. Экологическое образование в контексте устойчивого будущего. Материалы VIII Международной конференции по экологическому образованию «Экологическое образование: на пороге «РИО+10» – Тверь, 2002.
2. Глазачев С. Н., Данилов-Данильян В. И., Данило Ж. Маркович. Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. – М., 1998.
3. Дерябко С. Д. Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
4. Медведев В. И., Алдышев А. А. Экологическое сознание. – М., 2001.
5. Моисеев Н. Н. Постиндустриальный мир и Россия. – М., 1997.
6. Романова К. А. Модель многоуровневого экологического обучения управляющих кадров. – Н. Новгород, 2000.
7. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М., 2000.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ББК Ю940
УДК 37.015.325

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Н. С. Глуханюк

Процесс профессионализации в наше время динамичных перемен перестает быть жестко социально нормированным процессом и требует от современного человека емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Особенно это относится к педагогу профессионального образования, так как именно от его способности быть субъектом профессиональной деятельности и жизни в целом во многом зависит развитие основных социальных систем – образования и занятости.

Со сменой требований к педагогу профессионального образования, меняются требования к процессу его профессионализации, что делает необходимым проектирование профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса. Разработка программ профессионализации педагога становится сегодня актуальной научно-практической задачей.

Проблеме профессионализации в современной психологии посвящено достаточно много исследований, которые определяют сущность и характеристики данного процесса. Рассматривают профессиональное становление как:

- овладение определенными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально-важных качеств, усвоение общественной деятельности;
- процесс становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций;
- процесс проектирования и организации профессионального развития и достижения его вершин.

Наряду с этим основными характеристиками профессионализации называются самоопределение, самосознание, целеполагание и рефлексивные способности. Имеют место и ряд других направлений, находящихся в стадии формирования.

Изучение процесса профессионализации как саморазвития человека в течение жизни, в рамках которого происходит его становление делает актуальными для современной психологии вопросы способен ли человек быть субъектом своей жизни в мире, в том числе в мире профессий, а именно – свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом; в каких эмпирических формах это обнаруживается; каким образом управляется этот процесс?

Таким образом целью нашего исследования явилось методологическое и теоретическое обоснование, эмпирическое изучение становления человека как субъекта профессионализации и разработка системы психологического сопровождения этого процесса.

Понимание процесса профессионализации возможно только в рамках более широкого контекста развития человека в зрелом возрасте и привлечения категории развития в качестве центральной для объяснения этой психологической реальности. Поэтому, положив в основу анализа категорию развития, разработка проблемы профессионализации была предварена рассмотрением и обобщением теоретических подходов к вопросам развития человека, определению сущности, предпосылок, условий, механизмов и детерминант развития.

Нами использовалась тройственная интерпретация категории развития как реального процесса, объяснительного принципа, а также цели и ценности культуры. Одним из теоретических оснований исследования был принят подход, в котором развитие определяется по сущности природы как созревание, по сущности социума как формирование и, главное, по сущности человека как саморазвитие. Саморазвитие рассматривается как способность человека становиться и быть субъектом своей жизни и деятельности.

Рассмотрение профессионализации как двустороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное. Содержательное включает исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стадийность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном социальном поле, которое представлено социальными институтами и группами, последовательно включающимися в профессиональное развитие.

Обзор теоретических работ и результатов экспериментальных исследований, различных сторон процесса профессионализации и развития человека в зрелом возрасте, имеющихся в «арсенале» отечественной психологической науки, позволил нам сделать следующие выводы.

Процесс профессионализации в интерпретации отечественных исследователей достаточно разноречив и рассматривается как этап жизнедеятельности человека, центральный процесс его развития, процесс самопроектирования, как профессиональный онтогенез в зрелые годы и т. п.; соответственно неоднозначны методологические и теоретические подходы к исследованию проблемы профессионализации.

Несмотря на признание большинством авторов стадийности (этапности, цикличности) профессионализации, данные по периодизации достаточно противоречивы, как и сами основания, по которым она осуществляется.

Поиски движущих сил и источников развития разнонаправлены и разнородны и представлены в том или ином соотношении индивидуальными особенностями человека, внутренней средой личности, активностью, потребностью в самореализации; социокультурной средой, преобразованием (развитием) деятельности; многообразием неучтенных факторов, что затрудняет выделение и исследование ведущих детерминант профессионализации.

Значительный разброс наблюдается в определении целей профессионализации – это и усвоение деятельности, и преобразование ее субъекта, и психологические новообразования на каждой стадии, и интегральные личностные характеристики.

Разнообразны и разнородны результаты экспериментальных исследований психологических подструктур и их динамики в процессе профессионального развития, что затрудняет сравнение, а также не позволяет обогащать и дополнять их.

Отличительной чертой психологических теорий профессионального развития, именно этот термин определяет исследуемое нами явление в зарубежной психологии, является их методологическая автономия. Особое влияние на формирование концепций профессионального развития оказали оформляющиеся в зарубежной психологии теории личности, определившие их типологию: дифференциально-диагностическое, психодинамическое, типологическое и другие направления.

На основании систематизации подходов зарубежных авторов к проблеме профессионального развития можно констатировать сходство их позиций в поисках детерминант профессионального выбора, к которым относятся как биологические предпосылки, так и социальные факторы, а также свойства определяющие субъективную активность человека.

Отличительной чертой зарубежных теорий является поиск наиболее эффективных и универсальных характеристик личности, обеспечивающих профессиональное, а, следовательно, и карьерное развитие, при учете прочих факторов, влияющих на него.

Другим направлением анализа зарубежных концепций профессионального развития является их рассмотрение в рамках проблемы профессиональной карьеры.

В последнее время теория карьеры была существенно дополнена концепцией поливариантной карьеры Д. Холла и Ф. Мирвиса. Особенность данного подхода заключается в предпочтении уникальности пути развития каждого работника, в отличие от идеальной, обобщенной, универсальной модели для всех. Новый взгляд на специфику профессионального движения определяет его как динамичное прохождение не одного, а совокупности карьерных циклов, каждый из которых состоит из ряда мини-стадий профессионального становления и развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами обучения. Согласно концепции поливариантной карьеры работники должны обладать не конкретным набором ограниченного количества навыков и умений, а своего рода умениями, к важнейшим из которых относятся способность быстро адаптироваться к изменяющимся социально-профессиональным условиям и эффективное самообучение.

Таким образом, не умаляя влияния на профессиональную карьеру социальных, экономических, организационных и других факторов, ведущим фактором в рамках данной концепции является личностный. Собственно карьера (соответственно и профессиональное развитие) рассматривается как процесс, которым управляет сам человек, а направление этого процесса зависит от динамики потребностно-мотивационной сферы личности. Поливариантная карьера – это совокупность ситуаций реализованного выбора векторов дальнейшего профессионального и должностного развития. Критерий успешности такой карьеры интернален, т. е. для осуществляющего его человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности. Д. Холл еще определяет этот критерий как «психологический успех» [14].

Объединяющим различные подходы как отечественных, так и зарубежных авторов к исследованию профессионализации является положение об этапном характере данного процесса.

Анализ проблемы периодизации позволяет отметить, что профессиональное развитие педагога происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом. Профессиональное развитие неоднозначно детерминированный процесс, в котором происходит порождение новых форм деятельности, являющихся источниками развития. Отечественные исследования профессионального пути связаны с категорией субъекта; субъектность выступает как движущая сила профессиональной динамики, интенсивности, содержательности профессионализации. Методология исследования и методы анализа профессиональной жизни человека должны обеспечивать раскрытие механизмов функционирования психических явлений, определяющих динамику и направленность профессионального развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции

деятельности и субъектных характеристик человека, определяющих перспективы его развития.

Подходы к изучению субъектности основываются на развитии представлений об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе. Проблема активности человека, рассматривающая его как субъекта обнаруживаемой активности, достаточно давно и успешно разрабатывалась в отечественной науке. В то время как проблема субъектной активности, т. е. активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой стала предметом пристального внимания сравнительно недавно. Даже в трудах основных разработчиков понятия «субъект» Б. Г. Ананьева, С. А. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева данные аспекты не дифференцируются [2; 9; 13].

Анализируя категорию субъекта А. В. Брушлинский подчеркивает, что именно рассмотрение человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. Отождествляя понятия «субъект» и «субъектность» последнюю он определяет как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Однако, им подчеркивается, что будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Автор определяет субъект как основание всех психических качеств и видов активности [3]. Такое широкое понимание становится неконструктивным при планировании исследования.

В исследовании педагога как субъекта профессионализации мы пытались выяснить, насколько он активен в этом процессе, какие из психических феноменов являются действительным приобретением субъекта, и из чего эта субъектность складывается. Использование субъектного подхода в исследовании профессионализации педагога позволяет говорить не только о развитии человека в этом процессе, но и о механизмах, определяющих динамику и направленность данного развития.

Возможность рассмотрения самоактивности и саморазвития связана с исследованием способности человека выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Процесс становления профессионала в таком подходе рассматривается как саморазвитие человека в течении всей жизни. Профессионализация в самом широком значении становится способом бытия человека, формой развития его субъектности.

Разноречивость методологических позиций, теоретических конструктов, подходов к определению движущих сил, периодичности, целей и форм как

в отечественной, так и в зарубежной психологии определяют необходимость создания концепции профессионализации педагога и исследование психологического содержания данного процесса.

Психологическое содержание профессионализации педагогов определено результатами эмпирического исследования особенностей профессионально-педагогической деятельности и характеристик субъекта, обуславливающих его профессиональную активность на разных этапах, что позволило установить возможности предлагаемой концепции субъектной профессионализации.

Полученные результаты позволяют говорить об особенностях развития педагогической деятельности, о ее технологии, как целостном образовании, ориентированном на достижение необходимого результата и требующего от человека собственных усилий, составляющих систему саморегуляции деятельности. Технология деятельности диктует определенную логику организации психической регуляции усилий, прилагаемых и привлекаемых к ее осуществлению. Данная логика направлена на проектирование педагогической деятельности в целом, вместо решения частных задач формирования и коррекции ее отдельных звеньев [5].

Одним из направлений анализа механизмов включения человека в контекст профессиональной деятельности является соотнесение свойств личности или их сочетаний с основными блоками психологической регуляции деятельности [8]. С другой стороны, многие исследователи отмечают неоднозначность влияния одних и тех же свойств на эффективность различных компонентов деятельности. Причем вероятность возникновения этого феномена тем выше, чем более сложна и многообразна деятельность, в которую включается человек, чем более сложны условия, в которых она осуществляется [6; 7].

Установлена многомерность и разнонаправленность влияния устойчивых составляющих психической индивидуальности педагогов на их деятельность [4]. Существенное влияние на процесс и результат сложных видов профессиональной деятельности оказывает осознанная саморегуляция деятельности, основанная на когнитивном анализе и субъективной интерпретации ее условий. Саморегуляция деятельности и субъективный опыт рассматриваются как основания субъектности [8].

Таким образом, предметом нашего дальнейшего исследования стала целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении – субъектность, а также выявление ее параметров, их измерение и влияние на профессиональное развитие.

В качестве показателей субъектности человека С. А. Рубинштейн выделяет: развитие [13]; А. В. Брушлинский – целостность, активность, социальность [3]; К. А. Абульханова-Славская – целостность, активность, инициатив-

ность, ответственность [1]; В. А. Петровский – целостность, развитие, свободу, целеустремленность [11]; Н. С. Пряжников – развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности [12]; А. К. Осницкий – саморегуляцию деятельности и субъектный опыт [10]. Перечисленные показатели имеют интегральный характер, теоретикоемки и неоперационализированы, что осложняет возможность их экспериментального исследования. В частности показатель субъектности – активность, возведен в ранг психологического принципа и пристально изучается в рамках теории деятельности А. Н. Леонтьева и его последователей [9].

На наш взгляд «лакмусом» субъектности является ее проявление в деятельности, а именно, в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности и в жизни в целом, в самостоятельном отслеживании своей деятельности, нахождении ее смыслов и поиска путей совершенствования себя.

Основаниями для суждения о том, является ли человек субъектом своей активности, могут выступать конкретные эмпирические индикаторы. Существенным вопросом для планирования исследования было определение индикаторов, раскрывающих механизмы функционирования человека в профессиональной деятельности и в целом многообразии реальной жизни, а также механизмы, определяющие динамику и направленность профессионального развития. Ориентация на субъектный подход при выборе индикаторов позволяет поставить в число более важных показателей готовность к педагогической деятельности, структуры самосознания и аутопсихологической компетентности.

Анализ психологической готовности к педагогической деятельности как показателя субъектности осуществлялся относительно этапа адаптации. Адаптация рассматривалась как внутренне мотивированный процесс, характеризующий принятие или непринятие внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность человека по изменению этих условий в желаемом направлении. Сравнительный анализ психологических исследований профессиональной адаптации позволяет рассматривать в качестве системной характеристики субъекта, детерминирующей процесс адаптации – психологическую готовность к деятельности.

Психологическая готовность была определена нами как сложное структурное образование, отражающее уровень самостоятельного включения педагога в деятельность, детерминированное разноразноуровневыми индивидуальными свойствами. В процессе исследования проблемы компонентного состава и структуры данного образования, его функций в регуляции деятельности начинающего педагога, была обоснована роль готовности в развитии субъектности педагога, инициации его активности, самостоятельности, определена связь уровня готов-

ности с успешностью адаптации и дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. Нами разработана структура готовности, включающая пять подструктур – специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую, которые реализуются на трех уровнях – операциональном, эмоционально-волевом, мотивационном.

Исследование готовности позволило установить тесную взаимосвязь элементов готовности, подтверждающую целостный, интегральный характер феномена, определяющий способность педагога к самостоятельной деятельности. Обнаружено преобладание в структуре готовности специальной, социальной и аутопсихологической подструктур, что подтверждает данные о преобладании в профессионально-педагогической деятельности современных педагогов на стадии адаптации ее коммуникативных, диагностических и специальных видов. Реализуется готовность молодых преподавателей в большей мере на мотивационном и эмоциональном уровнях. Выявлена включенность готовности в структуру индивидуальности, детерминированность ее свойств индивидуальными свойствами [5].

Анализ психологических исследований профессионального самосознания показал, что целостные и адекватные представления о себе и их самооценка выступают существенной предпосылкой целенаправленного планирования субъектом стратегии профессионального развития.

Самосознание профессионала трактуется нами как разновидность самосознания личности, объектом которой выступает сам человек как субъект профессиональной деятельности, осознающий свою принадлежность к профессиональному сообществу. Как и большинство авторов, мы опирались на представление о трехкомпонентном уровне строении самосознания. Разноречивость данных о профессиональном Я-образе педагога определила необходимость проведения исследования, которое позволило выявить его состав, а также определить тенденции в динамике представлений педагогов о своем Я на разных стадиях профессионализации.

Исследование самосознания педагогов позволило установить наличие изменений когнитивной, аффективной и регулятивной подструктур самосознания педагогов в зависимости от стадий профессионализации. Исключение составляет феномен самоактуализации.

Наибольшее количество достоверных различий по показателям самооценки, самоотношения, интернальности выявлено у студентов I и IV курсов и молодых педагогов. У педагогов со стажем работы, от 3 до 10 и более лет, достоверных различий между данными показателями не обнаружено, что свидетельствует об их относительной устойчивости в период непосредственного осуществления профессиональной деятельности.

Обнаружены различия в особенностях строения самосознания на разных стадиях профессионализации. Наибольшей целостностью и структурированностью в количественном (количество интер- и экстракорреляций) и качественном (теснота корреляционных связей) отношениях характеризуется строение самосознания студентов I курса и педагогов со стажем работы более 10 лет, а наименьшей – студентов IV курса.

Исследование самосознания педагогов как одного из основных показателей субъектности, определяющих интенсивность и направление процесса профессионализации, позволило установить несформированность его регулятивного компонента, а также относительную независимость (несвязанность) регулятивного и когнитивного компонентов.

Заявленное нами ранее положение о том, что педагог является не только и не столько объектом воздействия со стороны социальных институтов, но и субъектом своего развития, в том числе и профессионального, определило нас в поисках таких личностных новообразований, которые запускали бы механизмы саморегуляции, были доступны самоконтролю и неподвластны манипулированию. Таким свойством, является аутопсихологическая компетентность, которая представляет собой высокую степень развития саморегуляции в сферах самосознания, самочувствия и самодеятельности и оказывает стимулирующее влияние на развитие личности во всех областях ее жизнедеятельности.

Аутопсихологическая компетентность как субъектное свойство включает тот уровень самосознания и саморегуляции, который обеспечивает: знание человека о самом себе; адекватную оценку своих возможностей; способность к самонаблюдению и рефлексии; способность к оптимальному взаимодействию с окружающим миром при наличии внутреннего локуса-контроля; потребность в самопознании и саморазвитии.

Для исследования аутопсихологической компетентности, возможности ее формирования и влияния на регуляцию процесса профессионализации использовался метод формирующего эксперимента, основанный на интенсивной групповой работе с полным или частичным погружением. Методы исследования выбирались и уточнялись в соответствии с поставленными задачами и исходными гипотетическими предположениями о том, что аутопсихологическая компетентность, как теоретический конструкт, представляется в виде совокупности и иерархии личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции.

Анализ данных, полученных в результате сравнения констатирующего и оценочного измерений по двум выборкам – студентов и педагогов, позволил определить изменение различных показателей и профиль их выраженности в двух группах испытуемых. Установленная достоверность различий всех измеряемых свойств позволила рассматривать данные, характеризующие студентов

и педагогов, как самостоятельные выборки. Подобное направление анализа подтвердило и наше наблюдение о специфичности поведения на семинарах участников данных групп.

Достоверность различий показателей личностных черт, до и после семинара, не была установлена, что подтвердило нашу гипотезу об устойчивости характерологических черт к кратковременному психологическому воздействию. Исключение составляет фактор О ($t_d = 3,140$ на уровне 0,01) – уверенность-неуверенность в себе. Оценка его изменения свидетельствует о снижении тревожно-депрессивного фона, что указывает на тенденцию развития уверенности в себе и открытости в отношениях в предлагаемых условиях обучения.

Исследование аутопсихологической компетентности позволило установить изменение следующих показателей: снижение тревожности; повышение активности, уверенности в себе; проявление активного отношения к познавательной деятельности; проявление потребности в рефлексии субъективного опыта, изменяющейся картины мира; выстраивание «Я-концепции», основанной на расширении знаний о себе; развитие способности к социально-профессиональным изменениям (саморегуляции).

Данные изменения имели позитивный характер и были выявлены в различном количественном выражении в зависимости от этапа профессионализации. Наибольшая чувствительность к себе как к субъекту профессионализации наблюдалась у студентов и педагогов, стаж включенности в деятельность которых составлял более 10 лет, что подтверждается данными исследования самосознания. Таким образом формирование аутопсихологической компетентности как новообразования, стимулирующего профессиональное развитие педагога, необходимо и возможно [5].

Организованное и проведенное нами эмпирическое исследование особенностей профессионально-педагогической деятельности и характеристик субъекта, обуславливающих его активность, позволило установить, что механизм формирования профессионально-педагогической деятельности как целостной технологии обусловлен генезисом ее состава и структуры, детерминированным изменением ее предмета.

Психологическая готовность к педагогической деятельности является целостным интегральным образованием, детерминированным индивидуальными свойствами; реализуется на мотивационном и эмоциональном уровнях; обеспечивает успешность адаптации.

Целостность и структурированность самосознания фиксируется у испытуемых, выполняющих одну и ту же деятельность не менее 7–10 лет. В результате исследования определена несформированность регулятивного компонента самосознания педагогов, его несвязанность с когнитивным.

Выявлена возможность формирования аутопсихологической компетентности как способности к саморегуляции, стимулирующей профессиональное развитие.

Проектирование деятельности и себя как профессионала на основании знаний об особенностях становления профессионально-педагогической деятельности и формировании субъектных характеристик являются основным механизмом профессионализации.

Для реализации субъектного профессионального развития педагога была разработана система психологического сопровождения данного процесса как фактора активизации саморазвития.

Методологическим основанием системы сопровождения человека была определена концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением формирования теории и методов – системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем. Сопровождение трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам. Важнейшим положением предлагаемого подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта.

Данный подход позволил определить сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых человек определяет для себя путь развития (прогрессивный или регрессивный).

Анализ различных оснований и классификаций форм развития психики и личности, помимо прогрессивного и регрессивного, позволил определить: развитие в пределах одного уровня организации; микро и макро развитие; созревание, формирование и саморазвитие, в зависимости от ведущих факторов его детерминации.

Саморазвитие обусловлено внутренней активностью человека и означает его ответственность за данный процесс. Механизмы саморазвития, как и другие психологические феномены, проходят процесс зарождения и развития. Их «запуск» происходит по-разному, на различных этапах жизненного пути человека, а также требует определенных условий, которые могут и не сложиться, в течение жизни. Процесс зарождения и функционирования механизмов саморазвития может носить как стихийный, случайный, так и контролируемый управляемый характер. В последнем случае целью психологического сопровождения является помощь человеку в «запуске» данных механизмов в действие и их ак-

тивизация. Активизация саморазвития необходимое условие профессионализации, основная форма становления профессионала, поэтому изучение характера взаимосвязи саморазвития от психологического сопровождения – актуальная исследовательская и практическая задача.

Разработка системы сопровождения осуществлялась в несколько этапов – концептуальное обоснование психологического сопровождения; разработка программы психологической поддержки субъектов профессионализации; конструирование психотехнологий сопровождения профессионального развития.

Разработка концепции позволила сформулировать три ведущих принципа системы сопровождения. Первый из них касается изменения подхода исследования: от изучения феноменов и проявлений психики к исследованию законов нормального развития нормального субъекта, что позволило оценивать перспективы развития, увеличило индивидуализацию этого процесса и выявило возможности преобразования самого себя (субъекта). Второй принцип характеризует изменение подхода воздействия (долженствования и принуждения) на систему поддержки, побуждения и пожелания, предоставления равных возможностей в принятии решения. Третье концептуальное положение связано с выделением основания для разработки его средств и методов. Таким основанием являются законы и механизмы формирования личности, закономерности ее саморазвития в условиях специально организованной среды.

В основу разработки программы положены результаты исследований, позволяющие определить обобщенные характеристики студента и педагога и их наиболее типичные проблемы относительно представлений прошлых лет.

Направления психологического сопровождения студентов дифференцируются по направлениям деятельности – обучение и воспитание. В учебном процессе психологическая поддержка направлена на решение типичных проблем: адаптацию к новой социально-образовательной среде, формирование учебно-профессиональной деятельности, дивергентного мышления, научного способа познания.

В процессе воспитания сопровождение носит многоаспектный характер и направлено на формирование уверенности в перспективах профессионального образования и будущей профессиональной деятельности, готовности к преодолению субъективных и объективных трудностей; способности к осознанному адекватному поведению, готовности принять ответственность за свою профессиональную карьеру.

Технологии психологического сопровождения относятся к сфере личностных услуг и должны предоставляться человеку в большом разнообразии и тщательной методической разработке, но использовать их или нет и с какой степенью включенности решает сам человек; при этом необходимо соблюдать основной принцип сопровождения – не изменять, а побуждать. Побуждающее

действие к принятию решения оказывают диагностические данные о достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности, которые получают в результате отслеживания процесса становления специалиста. Таким образом, одним из методов профессионального сопровождения нами был разработан мониторинг как процесс наблюдения, оценки и прогноза развития.

Исследование сформированности личностных профессиональных планов студентов демонстрирует низкий вес профессиональных устремлений среди других жизненных интересов и ценностей, что значительно затрудняет профессиональное самоопределение. Этот факт свидетельствует о несформированности образа будущей профессиональной деятельности, размытости представлений о перспективах жизненного и профессионального пути.

Роль образов желаемого будущего в регуляции поведения человека достаточно велика, поэтому в практике профессиональной ориентации и дальнейшего профессионального становления успешно используются методы активного воображения. Предлагаемая техника самофутурирования относится к приемам конструирования будущего. Построение детально проработанного образа собственного будущего и образа себя как профессионала является одним из молодых способов стимулирования процесса профессионализации, особенно на ранних этапах. Нами разработаны принципы конструирования данной техники, программа реализации, результаты использования.

Особенности этапа профессиональной адаптации, позволяют предполагать необходимость его психологического сопровождения. Направления психологической поддержки на этом этапе связаны, во-первых, с формированием психологической готовности к педагогической деятельности как активно-положительного отношения к ней, во-вторых, с конструированием техник, соответствующих специфике адаптации, связанной с самостоятельным выполнением профессиональной педагогической деятельности и включенностью в новые социальные группы.

Нами предлагаются технологии сопровождения этого этапа – мониторинг профессионального становления и супервизорство, основной целью которого является осознание педагогом себя в профессиональной деятельности, принятие себя как профессионала, понимание своего взаимодействия с субъектами профессионально-образовательного процесса. Реализация супервизорской поддержки начинающего педагога предполагается решением множества задач, выбор которых осуществляется самим сопровождаемым. Среди них формирование (актуализация) социальной перцепции, рефлексии, концептуализация педагогического опыта, использование личностных ресурсов, формирование профессиональной саморегуляции и др.

В исследовании современных педагогов были выявлены их основные характеристики – низкий уровень самоактуализации (обращенность в прошлое,

высокая степень зависимости, конформности, внешний локус контроля); неспособность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; ригидность установок, мышления и поведения, неспособность к субъект-субъектному взаимодействию. Снижение социальной защищенности педагогов, потеря перспектив ведет к изменению самооценки, нарушению социально-профессиональной идентичности.

Сопровождение педагогов имеет своей целью создание позитивного жизненного настроя, готовности к профессиональному развитию, уверенности в профессиональном будущем, решение проблем профессиональных стереотипов и других деструктивных явлений формирования адекватной самооценки, культуры научного мышления и профессиональных форм поведения. Анализ проблемы профессионального развития показал, что данный процесс неэффективен без сохранения целостности личности, нормального функционирования человека, его психического здоровья. Профессиональное самосохранение рассматривается нами как способность педагога противостоять негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, максимально актуализировать свой потенциал при возникновении риска дестабилизации профессиональной жизни, готовность к профессиональному самоизменению. Программа профессионального самосохранения педагога, как сопровождающая технология, включает исследование проблемы сохранения личностной целостности на разных этапах профессионализации, а также способы и приемы противостояния неблагоприятным факторам профессиональной среды и конструктивно-преобразующие стратегии самосохранения.

Таким образом, нами разработаны следующие формы реализации сопровождения и поддержки процесса профессионального развития:

- мониторинг профессионального становления как информационная основа на всех этапах профессионализации;
- на этапе профессионального образования – самофутурирование как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда;
- на этапе адаптации – супервизорство как метод осознания и концептуализации собственного опыта;
- на стадии профессионализации – тактики профессионального самосохранения как способы формирования оптимистического мировоззрения.

Разработанное теоретическое обоснование проблемы сопровождения, а также материалы, полученные в ходе экспериментальной работы позволили выйти на институциональный уровень ее решения – создание центра психологического сопровождения как актуальной социально-психологической инфраструктуры. Деятельность центра позволяет качественно проектировать и осу-

ществлять образовательный процесс и гарантировать права его субъектов на полноценное профессиональное развитие.

Подводя итоги отметим, что сущность проблемы профессионализации педагогов в изменяющихся социально-экономических условиях и модернизации системы профессионального образования заключается в необходимости реконструирования и адаптации представлений о профессиональном становлении педагога и изучении данного процесса с позиции развития его субъектности.

Причины проблемы связаны с выявленной закономерностью, согласно которой в течение профессиональной жизни педагога происходят изменения не только в деятельности, но и в субъектных характеристиках ее исполнителя. Невозможно стать субъектом раз и навсегда. Человеку приходится порождать себя в этом качестве в каждом своем действии. Образование субъекта профессионализации это перманентный процесс, не прекращающийся в ходе деятельности и относящийся к любому возрасту человека как деятеля.

Тенденции к обострению данной проблемы связаны с рядом взаимодействующих факторов: экономических, социальных, организационных и психологических. Последние из них выражаются в требовании отношения к себе не как к заведомо состоявшемуся профессионалу, имеющему постоянно высокий уровень эффективности профессионального развития, а как к субъекту собственного развития, детерминанты и результаты которого непрерывно меняются, но этим процессом можно и нужно управлять.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь, 2000.
5. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000.
6. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
7. Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психологический журнал, 1993, № 3.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. – М., 1980.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

10. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996, № 1.
11. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д., 1996.
12. Пряхников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.
13. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. М., 1989.
14. Hall D. T., Mirvis P. H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35.

ББК Ю940
УДК 37.015.324

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД¹

Э. Ф. Зеер

В психологии профессионального образования одной из острых проблем является взаимодействие многоплановых факторов, обуславливающих профессиональное становление личности. К факторам, детерминирующим этот сложный вероятностный процесс, относятся природная среда (географическое местонахождение человека и климатические условия), биологический и социальный факторы, собственная активность и случайное стечение обстоятельств и событий. Взаимодействие этих факторов происходит на фоне возрастных изменений в течение большей части онтогенеза человека.

Для решения проблем профессионального становления личности, обусловленных необходимостью профессионального самоопределения и выбора профессии, профессионального образования и повышения квалификации, профессионального роста и карьеры, профессиональной адаптации и достижения вершин профессионализма и многих других требуется определиться с ведущими смыслообразующими факторами [1, с. 75].

К ним относятся возрастные изменения человека во времени, развитие и преобразование ведущей деятельности субъекта, непрерывное профессиональное образование личности. Эти три фактора аккумулируют и социально-экономические условия, и мир профессий, и собственную активность личности,

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ – 03-06-00237Г.

и ее потребность в самоопределении и самоактуализации. Объединение этих трех смыслопорождающих факторов в одно профессионально-образовательное пространство позволит по-новому подойти к решению следующих фундаментальных проблем профессионального становления:

- преодоление угасания со временем психической энергии путем самоорганизации и самоактуализации профессионально-психологического потенциала личности;
- кардинальное изменение траектории профессионального становления личности под влиянием случайных событий, неосознаваемого возможного будущего, флуктуаций профессионального самосознания;
- противоречивое, несовпадающее течение хронологического и психологического времени человека;
- конечность человеческой жизни (смерть) и социальное бессмертие личности.

В качестве эвристической модели анализа этих проблем спроектируем профессионально-образовательное пространство личности.

Термин «пространство» традиционно используется в естественных науках. В гуманитарных исследованиях пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества (И. И. Кант, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Т. Парсонс и др.). Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (А. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев и др.). На первых порах пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многокачественных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С. К. Бондырева рассматривает образовательное пространство как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Эвристичность понятия «пространство» заключается в том, что оно позволяет объединить разнокачественные социально-психологические явления, не имеющие общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструктов, детерминирующих развитие друг друга.

Введение понятия «профессионально-образовательное пространство» в контекст нашего исследования обусловлено анализом основных факторов, определяющих профессиональное становление личности, которое является процессом и результатом активного *взаимодействия* человека с социально-профессиональной средой.

Профессиональное становление разворачивается во времени с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания активной профессиональной деятельности. *Возрастные изменения* человека в течение длительного периода онтогенеза являются важной детерминантой профессионального становления личности.

Констатируя отчетливо выраженные возрастные изменения в течение жизни, их гетерохронность, психологи выделяют временные периоды, охватывающие определенный законченный процесс развития. В качестве основания дифференциации онтогенеза одни психологи избирают психосексуальное развитие (З. Фрейд), другие – психосоциальное развитие (Э. Эриксон), третьи – ведущую деятельность (Д. Б. Эльконин), четвертые – социализацию личности (Н. Д. Столяренко) и др.

Большое значение в обеспечении и поддержке профессионального становления имеет система непрерывного профессионально ориентированного образования. Общее образование является ведущим фактором развития личности и предпосылкой успешного профессионального становления.

К числу базовых, ключевых факторов профессионального становления личности относится *ведущая деятельность*, которая опосредствует ее отношения с социально-экономической средой, общение с окружающими, конституирует социальную ситуацию развития. Для каждой стадии профессионального становления характерен один ведущий тип деятельности. Вместе с тем следует учесть влияние и других видов деятельности, определяющих полноценное становление личности: социальная активность обеспечивается общением в социально-профессиональных группах, нравственное развитие – взаимодействием с референтными лицами и организациями. Очевидно, что многоплановые виды выполняемой личностью деятельности обогащают процесс профессионального становления.

Таким образом, движение личности в профессионально-образовательном пространстве определяется следующими тремя факторами:

- возрастными изменениями, обуславливающими периодизацию развития личности;
- системой непрерывного образования;
- ведущей профессионально ориентированной деятельностью.

Равнодействующей взаимодействия этих трех факторов является профессиональное становление личности – движение личности в профессиональ-

но-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни. Оно охватывает период развития личности с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания профессиональной биографии.

Визуальное представление взаимодействия данных факторов возможно при помощи координатных осей (возрастные периоды, уровни образования, ведущая деятельность). Область, ограниченная этими координатами, образует *профессионально-образовательное пространство* (рис. 1).

В современных условиях наряду с системным подходом получил развитие синергетический подход. Введение понятия открытости разрушило представление классической науки о замкнутости систем и связанном с ней понятии обратимости. Отмечая ограниченность системного подхода, И. Б. Новик и А. Ш. Абдуллаев приходят к выводу о том, что «весь разработанный концептуальный арсенал классической общей теории систем и кибернетики оказался достаточным только для того, чтобы описать системы, не изменяющиеся во времени, линейные по структуре организации и жестко детерминированные» [2, с. 4]. Другими словами, речь идет о закрытых системах. Открытые системы при помощи системного подхода описанию не поддаются.

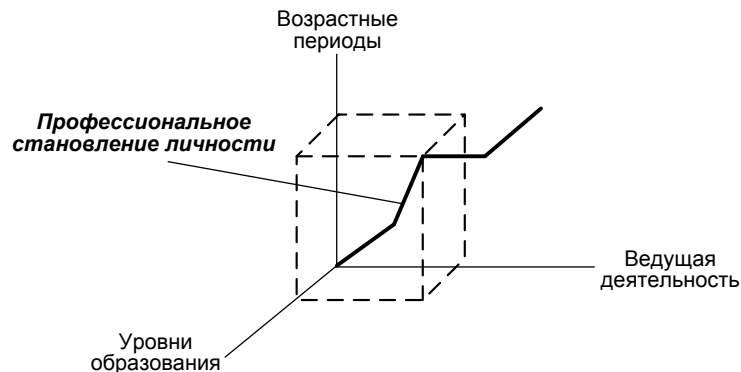


Рис. 1. Профессионально-образовательное пространство

Констатируя все возрастающую неудовлетворенность системным подходом, В. С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными соотношениями. Исходная открытость и системность – взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Для линейных динамических систем эволюция определяется настоящими событиями. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики. Она характеризует направленность развития в будущем [1, с. 33–39].

Профессионально-образовательное пространство, вне всякого сомнения, является открытой системой, и поэтому требует рассмотрения с синергетических позиций.

Объединение в одно профессионально-образовательное пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное становление личности как *открытую, нелинейную и неравновесную систему*. Основанием для такого рассмотрения профессионально-образовательного пространства является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития.

Рассмотрим основные характеристики профессионально-образовательного пространства с позиций синергетического подхода.

Важной особенностью профессионально-образовательного пространства человека является его *открытость*, что означает динамичное равновесие взаимодействующих конструктов (параметров) системы. Признание открытости пространства предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития. Открытость исключает ограниченность, замкнутость, предельность профессионально-образовательного пространства. Каждая из его координат: возрастные периоды, уровни образования и ведущая деятельность – допускает беспредельность развития, переход от одной упорядоченной системы к другой, более высокого уровня организации. С позиции синергетики открытость является исходным понятием, объясняющим вариативность, непредсказуемость, случайность и необратимость индивидуальной жизни человека.

Анализ различных подходов к проблеме возрастной периодизации показывает, что почти все исследователи выделяют одни и те же периоды, возрастные границы тоже существенно не отличаются. Сказанное дает основание предположить, что дифференциация онтогенеза на периоды во многом имеет конвенциональный характер.

Обобщение различных видов периодизации позволяет выделить следующие периоды и стадии возрастного развития человека:

- дошкольное детство (стадии: младенчество, раннее детство, дошкольное детство);
- школьный возраст (стадии: младший школьный возраст, подростничество, ранняя юность);
- ранняя зрелость (стадия: юность);
- зрелость (стадии: молодость, зрелость);
- старость (стадии: пожилой возраст, старчество);
- социальное бессмертие – представленность личности в социально-профессиональной деятельности после ухода из жизни.

Выделение этого периода личного бессмертия человека обосновано А. В. Петровским. Анализируя феномен персонализации, он пишет: «Если личность человека не сводится к представленности ее в телесном субъекте, а продолжается в других людях, то со смертью индивида личность полностью не умирает» [3, с. 234]. Введение в возрастную периодизацию социального бессмертия позволяет рассматривать возрастные изменения как открытый процесс.

В современных условиях уже общее образование приобретает все более вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей биографии. Еще больше вариантов и траекторий развития предоставляет личности профессиональное образование. Это разнообразные профессии и специальности, различные уровни образования: допрофессиональное, начальное, среднее, высшее, последипломное. Многоканальность получения образования адекватна динамике развития общества и непредсказуемости индивидуальных профессионально-образовательных потребностей человека.

Ведущая деятельность детерминирует психическое развитие человека, обуславливает основные психологические новообразования каждого возраста и стадии профессионального становления. А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин убедительно доказали значение ведущей деятельности в развитии ребенка. При обосновании периодизации детства они в основу его дифференциации на стадии положили социальную ситуацию и ведущую деятельность. В. В. Давыдов пишет: «Каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности; его изменения характеризует смену возрастных периодов» [4, с. 101].

Становлению ведущей деятельности в отечественной психологии уделено меньше внимания. Имплицитно подразумевается, что она задается ребенку социально организованной практикой, обучением. Характеризуя учебно-профессиональную деятельность, В. В. Давыдов в качестве механизма становления продуктивной деятельности выделяет воспроизводящую деятельность. Анализ дальнейших его рассуждений позволяет предположить, что В. В. Давыдов рассматривал продуктивную деятельность как ведущую. Продолжая логику его рассуждений, следует допустить, что не всякая выполняемая человеком деятельность становится ведущей. Очевидно также, что последовательная смена одной ведущей деятельности другой может не соблюдаться. Так, для отдельных школьников-подростков учеба не становится ведущей деятельностью и не определяет их психическое развитие; поступление же в образовательное учреждение начального профессионального образования приводит к освоению учебно-профессиональной деятельности и превращению ее в ведущую.

Одним из оснований возрастной периодизации Д. Б. Эльконина для периода детства, являются последовательно сменяющиеся виды ведущей деятельности: общение со взрослыми, предметно-манипулятивная деятельность, игра, учеба, общественно полезная, учебно-профессиональная деятельность. Для последовательных возрастных периодов дифференциация ведущей деятельности отсутствует.

В качестве основания такой дифференциации мы избрали активность личности. В зависимости от уровня психической (социально и профессионально обусловленной) активности личности можно выделить следующие уровни социально-профессиональной активности:

- нормативно заданная;
- адаптивная;
- надситуативная;
- сверхнормативная.

Эти уровни активности имеют место на всех возрастных стадиях, но для каждого возрастного периода можно выделить преобладающий уровень психической активности, который и определяет характер ведущей деятельности. Нормативно заданная активность определяет учебно-профессиональную и профессионально-образовательную ведущую деятельность, адаптивная – нормативно одобряемую профессиональную деятельность (или воспроизводящую), надситуативная – продуктивную (высококвалифицированную), сверхнормативная – творческую самостоятельную. Последняя ведущая деятельность не имеет предела совершенствования.

Все три фактора, определяющие профессионально-образовательное пространство, имеют разнонаправленный, *нелинейный* характер. Возрастные изменения, профессиональное образование, ведущая деятельность имеют различные варианты развития, зависящие от многих объективных и субъективных факторов. Вероятность и случайность выступают как закономерные отклонения от детерминизма.

Возрастное психическое развитие протекает неравномерно, гетерогенно, а в отдельные периоды жизни имеют место инволюционные процессы: периоды стагнации, регрессии и деструктивного развития.

Следует также констатировать, что развитие личности не обязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п.

Таким образом, ведущая деятельность также развивается нелинейно, существуют различные варианты ее становления в рамках одного возраста, а следовательно, и в целостной жизни человека.

Взаимодействие факторов профессионально-образовательного пространства периодически порождает неустойчивость, неравновесность психического развития личности. Ключевым понятием для описания этих процессов является *флуктуация*. Для диссипативных процессов характерен переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисными, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе.

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых точек *бифуркации*. «В точках бифуркации, – пишет И. Пригожин, – то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое «приращение знания» не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система» [5, с. 70].

Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Так, психологические кризисы личности могут выступать в качестве аттракторов. Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым [6, с. 3–20]. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионально-образовательного пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

Профессионально-образовательное пространство определяет *потенциал личности*. Под профессионально-личностным потенциалом мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности [7, с. 103–117]. Анализ данного феномена с позиции синергетического подхода позволяет рассматривать его как открытую и неравновесную систему.

Введение в характеристику профессионально-образовательного пространства понятия «профессионально-личностный потенциал» обуславливает необходимость введения еще одного фактора развития личности – времени. Реальное взаимодействие факторов определяет профессионально-образовательное пространство личности в конкретное время. Отсюда следует, что для каждого момента времени можно говорить о конкретном потенциале личности. С изменением времени потенциал как возможность и ресурс развития личности также изменяется.

С синергетических позиций потенциал человека как открытая система означает его «безначальность» и бесконечность. Человек появляется на свет потенциально готовым к развитию и пределов его развития также нет [8]. Именно потенциал является энергетической характеристикой, определяющей открытость профессионально-образовательного пространства, его динамическое равновесие в конкретный период развития личности.

Равнодействующей интегративной характеристикой профессионально-образовательного пространства является вектор, определяющий направленность профессионального становления личности.

Профессиональное становление разворачивается в течение большей части онтогенеза человека (35–40 лет). В продолжение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Поскольку на выбор сферы профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания дифференциации профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее освоение, совершенствование способов ее выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Следует иметь в виду, что психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным ти-

пам деятельности, т. е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно рассматривать социальную ситуацию развития и уровень реализации ведущей деятельности.

Основываясь на этих двух критериях, мы выделяем следующие шесть стадий профессионального становления личности: оптации, профессиональной подготовки, профадаптации, первичной и вторичной профессионализации и профессионального мастерства.

Представленная последовательная смена стадий профессионального становления личности отражает линейный характер этого процесса. Такое рассмотрение допустимо лишь для эвристических моделей. Реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью, неупорядоченностью. Не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии, например – вторичной профессионализации или мастерства, в индивидуальной профессиональной жизни могут вообще отсутствовать. А учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, следует допустить наличие множества реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности. Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности.

Переход от одной стадии к другой выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из состояния подвижного равновесия. Неравновесность и неустойчивость профессионального становления сопровождаются флуктуациями, личность как бы «колеблется» перед выбором дальнейшего сценария профессиональной жизни. Нарушение равновесия может инициироваться одним из факторов профессионально-образовательного пространства: возрастными изменениями, социально-экономической ситуацией, ростом уровня профессионального образования и квалификации, перестройкой способов выполнения деятельности, а также случайным стечением обстоятельств.

Профессионально обусловленные флуктуации порождают субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Развертывание этих психологических проблем приводит к *кризисам* профессионального становления.

Субъективное переживание кризисов способствует возникновению критических моментов, так называемых точек бифуркации, которые побуждают личность к поиску новых путей реализации профессиональной биографии. Ва-

рианты, сценарии профессионального будущего обуславливают новые траектории профессионального становления личности.

Для визуального представления взаимодействия трех факторов, определяющих профессиональное становление личности, можно допустить их направленное, последовательное изменение, выделив уровни их выраженности. Такое допущение позволяет создать эвристическую модель профессионально-образовательного пространства и представить возможные траектории профессионального становления личности (рис. 2).

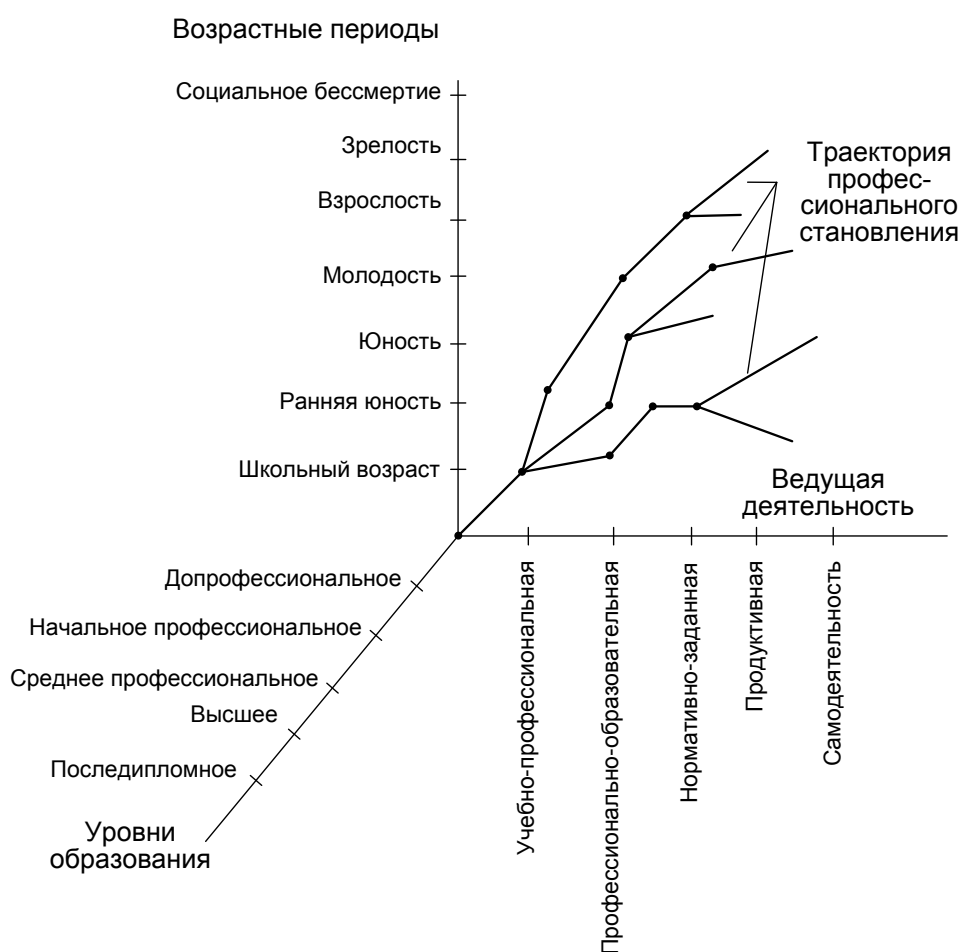


Рис. 2. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства

Взаимодействие трех смыслопорождающих факторов профессионального становления определяет его вероятностную траекторию. Какие же выводы позволяет сделать синергетический подход к профессионально-образовательному пространству личности?

1. Неправомерно хронологическое соотнесение границ возрастных периодов человека и стадий профессионального становления личности. Неравномерность психического развития, флуктуации динамических состояний профессионально-психологического потенциала порождают критические моменты (точки бифуркации), которые инициируют осознанное, а в отдельных случаях и неосознанное кардинальное изменение профессионального становления личности, что приводит к изменению характера ведущей деятельности, стимулирует профессиональное образование или повышение квалификации, следствием чего становится смена стадий профессионального становления.

2. Профессионально-психологический потенциал как энергетическая характеристика личности обуславливает открытость и неравновесность профессионально-образовательного пространства, нелинейность и вариативность траектории профессионального становления личности.

3. Преодоление неблагоприятного стечения обстоятельств и событий, иррациональных тенденций психического развития возможно путем актуализации профессионально-психологического потенциала, самоорганизации и самоактуализации личности.

Литература

1. Егоров В. С. Философия открытого мира. – М., 2002.
2. Новик И. Б., Абдуллаев А. Ш. Введение в информационный мир. – М., 1991.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. – М., 1998.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. М., 1994. С. 70.
6. См.: Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии, 1992, № 12.
7. Павлова А. М., Зеер Э. Ф. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования // Образование и наука, 2002, № 1 (13).
8. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997.

ББК С542.14–425 + Ч421.044.3
УДК 376.5

ДЕФОРМАЦИЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА

**Н. Г. Церковникова,
Э. Ф. Зеер**

Наряду с позитивными изменениями, происходящими в настоящее время в нашей стране, имеются факторы, негативно влияющие на формирование личности подрастающего поколения. Социально-политические и экономические преобразования в стране в большей степени, чем на других категориях населения, отразились на несовершеннолетних. Из множества политических, экономических, социальных, психологических факторов, оказывающих влияние на несовершеннолетних, считаем важным сосредоточить внимание на нравственном аспекте развития общества и более пристально взглянуть на особенности формирования морального сознания и самосознания подростка.

Развитие личности подростка, формирование качественно нового уровня его самосознания опосредуется той ситуацией, сложившейся в российском обществе, которая характеризуется своеобразным кризисом личности, проявляющимся как кризис ее духовности и нравственности. Одни авторы отмечают «противоречивость нравственного сознания личности» (Л. Н. Антилогова), другие – «мучительную расколотость самосознания на реально и идеально нравственное» (Г. Киреев), иные исследователи придерживаются позиции, что новые ценности все же возникают в «разболтанной, разлаженной, но живой и действующей нормативно-ценностной системе» (Н. И. Лапин, Л. А. Беляева), ощущается конфликт общего и личностного начала. Ученые опасаются, что под напором мощного роста личностного самосознания общие моральные установки могут потерять авторитет абсолюта и, вместе с этим, произойдет стремительное разрушение традиционных общественных охранительных основ. Порой и взрослым людям трудно сориентироваться в собственных нравственных позициях в изменяющихся условиях социальной действительности: сохранить «старые ценности» и «возвратиться вспять» либо выработать «новые», отвечающие современным требованиям развития общества, на основе их построить линию просоциального поведения. Важно то, что от подобного выбора нельзя отмахнуться и «положить его в дальний ящик». Специфика российской ментальности, по мнению К. А. Абульхановой-Славской [1], состоящая в цементи-

рующей роли морального начала, которая была всегда присуща русскому обществу и составляла его цельность, соборность, разрушается дифференциацией разных слоев. Защита духовных морально-нравственных устоев была основой развития общества. Отсутствие социальной адаптированности тех категорий населения, которые наиболее социально и экономически не защищены (пожилые люди и несовершеннолетние) лишает их сознание возможности понять смыслы происходящего, и единственной задачей становится физическое выживание.

Особое внимание должно быть обращено на ту часть молодых людей и подростков, которые пока не имеют позитивного опыта взаимодействия с окружающим миром взрослых и с большой тревогой и опасениями смотрят в день завтрашний. Делая акцент на профилактике девиантного поведения несовершеннолетних посредством использования разнообразных методов освоения подростками просоциальных ценностей и новых технологий в учебно-воспитательном процессе, учитывая особенности формирования и развития ценностно-нормативной сферы, в наших силах предотвратить ущерб, наносимый как отдельной личности подростка-девианта, так и обществу в целом.

Подростки так называемой «группы риска» отчуждены от общества, обижены, не понимают ни его, ни себя. Они не хотят или не могут самостоятельно решить, чего же они хотят от жизни. Нестойкость жизненных интересов, недостаточность критического отношения к своим недостаткам, расплывчатые планы на будущее, недооценка значимости жизни и личности, отсутствие интереса к общественной жизни отличают некоторых современных подростков. Таких подростков называют отверженными, отщепенцами, дезадаптированными, относят к несовершеннолетним с отклоняющимся или девиантным поведением, составляющих так называемую «группу риска» и т. д., одним словом – трудные.

На очевидную трудность подростков можно посмотреть двояко: во-первых, самому подростку по некоторым причинам трудно жить среди нас, в отчужденном, как ему кажется, мире взрослых; во-вторых, он труден, неудобен для взрослых, которые не могут справиться с его обучением и воспитанием. Основной и на наш взгляд главной причиной появления трудностей, как у самих ребят, так и у взрослых с ними общающимися, является изменения в моральном сознании несовершеннолетних, возникающие как следствие воздействия общества, находящегося в состоянии «подвижного неравновесия» [1], отрицательной микросреды, неправильно выбранного родителями стиля семейного воспитания, несоответствия потребностям несовершеннолетнего направлений педагогической деятельности и т. п.

Черты трудновоспитуемости сначала проявляются неподатливостью воспитательному воздействию, эмоциональной неуравновешенностью, отсутстви-

ем выдержки, грубостью, аффективными вспышками немотивированного гнева, которые при дальнейшем неблагоприятном нравственном формировании личности, при отсутствии внимания со стороны педагогического коллектива, игнорирования подростка его родителями весьма вероятно могут трансформироваться в правонарушения.

Обобщенные идеалы, устойчивая самооценка, нравственные убеждения начинают складываться лишь к концу возрастного периода, подросток еще не может полностью обеспечить сознательного управления своим поведением. Но несовершеннолетний накапливает определенный запас знаний, понятий, имеющих моральную окраску, пополняя свой чувственный опыт нравственными переживаниями. Нравственное развитие личности продолжается на протяжении всей жизни человека, но центральные, «стержневые» его образования: нравственные убеждения, нравственные ценности и ценностные ориентации – формируются в период подросткового и юношеского возраста. Пока уровень развития морально-нравственной сферы подростков характеризуется нестойкостью нравственных убеждений, недостаточной сформированностью нравственных принципов, противоречивостью чувств, в наших силах предотвратить развитие личности подростка по девиантному пути.

Неуспеваемость и конфликтность – всего лишь внешнее проявление серьезных нравственных деформаций личности подростков, которые выражаются в ослаблении познавательных интересов и учебной мотивации, развитии у подростков лени, безответственности, стремлении к примитивным формам удовольствия, в утрате достойных моральных ориентиров, изменении оценочного отношения к себе и т. д. Зарождающиеся отрицательные качества дают импульс негативным тенденциям саморазвития личности. В итоге возникшие личностные деформации воспроизводятся и даже усиливаются.

Именно ценностно-нормативная сфера признается многими психологами и криминологами как один из главных факторов, определяющих отличие делинквентного поведения от нормативного. Так, на «извращенно реализуемый этический комплекс» указывает В. П. Эфроимсон; нравственно-психологическую специфику у правонарушителей отмечает Ю. М. Антонян; измененную систему ценностных ориентаций, взглядов и социальных установок у преступников выделяет Ю. В. Чуфаровский; деформации ценностных ориентаций, нравственных и правовых представлений и установок отмечают Н. П. Дубинин, И. И. Карпец, В. Н. Кудрявцев; изменения в моральном сознании правонарушителей выявил А. А. Хвостов, в моральном самосознании – В. С. Мухина.

Нами было проведено исследование особенностей морально-нравственной сферы личности подростка-правонарушителя. В качестве ориентира движения мысли при понимании особенностей морального сознания и самосознания подросткового периода мы остановились на поступке как на достаточно

ярком проявлении нравственной позиции в ее деятельностном опосредовании. В исходном толковании понятия поступка мы опираемся на описание его А. Н. Леонтьевым. Он писал: «Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром. Первые активные и сознательные поступки – вот начало личности» [4, с. 382]. В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе, группе или обществу, к природе в целом. Поступок всегда является выражением человека как целого. Поступок есть первое и главное проявление личности. Недаром Гегель утверждал «человек есть не что иное, как ряд его поступков».

В исследовании принимали участие три группы: первая – группа подростков массовой школы в количестве 49 человек (из них 23 девушки и 26 юношей); вторая – несовершеннолетние реабилитационного центра, обучающиеся в классах компенсирующего обучения численностью 50 человек (из них 16 девушек и 34 юноши); третья – группа подростков специальной школы закрытого типа, состоящая из 10 девушек и 25 юношей. 14–16-летние подростки описывали значимые для них поступки, отмечая свое отношение к ним.

Собранные данные обрабатывались с помощью контент-анализа, где поступки распределялись по соответствующим категориям, подсчитывалась частота поступков. Были произведены расчеты межгрупповых различий внутри выделенных категорий по частоте упоминания того или иного поступка (критерий Фишера), определялась значимость различий.

Проведенное исследование показало, что моральное сознание подростков, обучающихся в общеобразовательной массовой школе, не просто развивается быстрее, чем у их сверстников центра педагогической реабилитации и школы закрытого типа, а следует по иному пути развития, качественно отличного от просоциального. Далее охарактеризуем особенности морального сознания подростков в исследуемых группах.

Поведение учащихся массовой школы (первая группа), опосредуемое принятыми в обществе моральными ценностями и описанное ими в поступках, полностью соответствует имеющимся в психологической литературе данным об особенностях взаимоотношений с окружающими и с самим собой в подростковом возрасте. Поступки и их оценки, выделенные в ходе контент-анализа категории и подкатегории, укладываются в основу суждений о нормосообразном поведении несовершеннолетних, рассматриваются в аспекте типичных подростковых личностных реакций (эмансипации, оппозиции, группирования и имитации), свидетельствуя о вполне гармоничном развитии личности несовершеннолетнего.

Данные подростков реабилитационного центра (второй группы) имеют отличия по сравнению с результатами подростков первой группы, как в выделенных нами категориях, подкатегориях, так и в количественном их отношении. Учащиеся классов компенсирующего обучения проявляют противостояние, оппозицию взрослым, не столько посредством «ругани», «ссор» и «обзывания», сколько употребления нецензурных выражений по отношению к учителям, «некоторым взрослым» и «людям вообще», «кричания на родных», «хамства», «дерзости взрослым», «перерекания с учителями» и т. д. «Вранье» и «обман» служат подходящим способом для освобождения из-под непосредственного контроля, что характерно для подростков, непосредственно проживающих с родителями и родными, нежели для несовершеннолетних, обучающихся в закрытой школе ($p < 0,01$).

У подростков центра педагогической реабилитации выявлена недостаточная зрелость когнитивной и аффективной составляющих морального самосознания, проявляющаяся в отнесении к поступкам личностных качеств, таких как «груб», «вспыльчив», «несдержан» и т. п., положительном отношении к собственным проступкам, олицетворяющим зло и жестокость с точки зрения общественных моральных ценностей. Положительное отношение к собственному проступку, отсутствие осознания нарушения нормы и соотнесения поступка с собственным «Я» свидетельствует о нравственном недоразвитии, незрелости морального самосознания подростка, обучающегося в центре педагогической реабилитации. Эти подростки оценивают свои деяния как положительные, поскольку опираются на систему контрнормативных ценностей приветствующей его группы неформального общения. Искаженное представление о понятиях, представляющих морально-нравственную сферу личности проявилось у ребят реабилитационного центра, вероятно, как следствие семейной и социальной запущенности.

Особо «заботливые» отношения чувствуются в кругу потенциальных правонарушителей: «друг воткнул мне вилку от велосипеда», «друзья скинули меня со второго этажа», «друзья научили меня курить» и т. д. Удивительно, что подобные отношения ребята считают проявлением дружбы, заботы и признания ценности собственного существования в группе. Им больше некуда идти, негде реализовывать свои таланты кроме как в обществе себе подобных, отверженных семей и учебным коллективом. Тем не менее, такое общение приводит к переживанию подростком не только чувства автономии от взрослых, но и чувств устойчивости и эмоционального комфорта, которое им очень необходимо.

Подростки реабилитационного центра с большим удовольствием описывают свои проступки, начиная с поступков, совершенных по мотивам детской шалости и, заканчивая проступками, за которые по закону положено нести ответственность: «разбил стекло», «ломал заборы», «катался на колбасе трамвая»,

«поджег дверь в подъезде», «обкидывали снежками пьяных стариков и старушек», «крал», «вымогал», «резал телефонный кабель на металл», «изнасиловал», также упоминается в двух случаях «убийство». Вполне возможно, что ребята центра педагогической реабилитации хотели представить себя (как им кажется) с «наилучшей» стороны, отдаваясь ветру своей буйной фантазии, хотя по инструкции они должны были описывать реальные поступки. Но именно здесь вспоминается мысль Н. К. Рериха: «Не рука, но мысль и творит, и убивает».

Стоит отметить, что ребята центра педагогической реабилитации, уже наученные горьким опытом отчуждения родителями, сверстниками, обществом, отступившие от норм закона, более реально смотрят на жизнь, на своем опыте представляют последствия поступков («своровал – сел в тюрьму», «залез в квартиру – суд» и т. д.), чем подростки массовой школы, описывая такие «поступки» как: «я родился», «в большом обществе я стесняюсь», «приходится делать дела без желания», «ухаживаю за кошкой» и др. Стоит особо остановиться на отношении подростков реабилитационного центра к собственным поступкам асоциальной направленности. «Нравственное поведение немногочисленно стоит, поскольку прав тот, кто добивается успеха», – отмечают В. С. Мухина и А. А. Хвостов [5] отношение к морали пожизненно заключенных. Противоправные поступки, совершенные подростками реабилитационного центра, оценивались ими исходя из успешной, способствующей извлечению выгоды, деятельности.

Ребята, обучающиеся в закрытой школе (третья группа) вполне адекватно оценивают собственные проступки, уже четко представляя систему наказания за совершенное правонарушение. Описание поступков от первого лица наиболее всего характерны для описания жизни несовершеннолетних в условиях ограничения свободы по сравнению с проявляющейся реакцией группирования и отождествлением себя с авторитетными сверстниками подростков реабилитационного центра. Подростки, находящиеся в закрытой школе, немногим отличаются в описаниях своих проступков от сверстников, находящихся в реабилитационном учреждении: «снимали колпаки», «грабил магазины», «выкрали машину», «зашли в квартиру к незнакомым людям, избили и забрали деньги», «запинали до смерти людей», «дергал сумки» и т. п. Весьма интересен тот факт, что лишь в этой группе появились «герои», сознательно написавшие свою фамилию и имя (хотя исследование было анонимным). Ужасает, что им не стыдно публично признаться в своих поистине жестоких деяниях, по-видимому, воспринимая себя таким, каков он есть с уже осмысленным прошлым и настоящим.

Способность к раскаянию рассматривается учеными как одна из характеристик морального сознания. В описанных поступках некоторыми ребятами закрытой школы содержалось сожаление в содеянном, раскаяние. Ни в одном случае описаний поступков подростками реабилитационного центра не было

и намеков о каком-либо сожалении в содеянном. Условия изоляции, помощь сотрудников школы, по всей вероятности, способствуют развитию морального самосознания подростков. Ребята начинают писать о таких воистину героических поступках как «начинаю исправляться», «научился трудиться (читать, работать)», «заставили учиться и я стал хорошо учиться», «старюсь встать на правильный путь, исправиться» и т. д.

Такие характеристики, упомянутые в качестве поступков подростками закрытой школы, как «слабохарактерный», «люблю одиночество», «ненавижу почти всех людей», «хочу жить один среди лесов», «хотел бы больше воровать» и т. п., говорят не только о незрелости понимания сущности поступка (как в случае описания качеств подростками реабилитационного центра), но и об особенностях внутреннего мира подростка, оказавшегося в силу обстоятельств в закрытом учреждении. Неудовлетворенность содержанием общения: отсутствие, либо недостаточное количество положительных эмоциональных контактов со сверстниками и со взрослыми, – становится причиной формирования целого ряда негативных тенденций в поведении подростков реабилитационного центра и закрытого специального учреждения, вплоть до развития у них делинквентного поведения. Бедность внутреннего мира и узость кругозора порождают ощущение у подростка внутренней «пустоты», ориентацию на человека вовне – на внешние критерии оценки, на некритичное принятие групповых норм поведения и мировоззрения.

Облегчить ситуацию, связанную с борьбой подростка за свою самостоятельность, независимость и самоутверждение возможно за счет изменения стиля взаимоотношений с несовершеннолетним, предложив ему позицию «на равных», использовать такие способы воздействия как личный пример, убеждение, объяснение, вовлечение в интересную совместную деятельность. В специальной «понимающей» атмосфере создаются условия для безусловно трудной, но интереснейшей работе с самим собой, где обращается вспять безразличие, годами копившееся в различных сферах межличностных отношений (семье, организованном коллективе, среде неформального общения).

Идея развития морального самосознания несовершеннолетних как средства предупреждения и коррекции девиантного поведения реализуется в проекте «Рука друга», осуществляемом на базе Центра Ресоциализации Молодежи, вернувшейся из ИТК и других специальных учреждений, в сотрудничестве со смежными организациями. Целью данного проекта является профилактика и коррекция социальной дезадаптации подростков. В проекте задействованы как несовершеннолетние из центров педагогической реабилитации, так и подростки, находящиеся в местах лишения свободы, готовящиеся к освобождению.

Для изучения морального самосознания трудновоспитуемых подростков в ситуации средового отчуждения нами была разработана карта наблюдения,

где отмечается уровень средовой адаптации несовершеннолетнего, информация о развитии личности, особенностях семейного воспитания, школьная характеристика, особенности взаимодействия со сверстниками и т. д. В карте наблюдения отслеживается развитие подростка за полгода до выхода на свободу и как минимум полгода после его освобождения, отмечаются психодиагностические данные, ставятся и в дальнейшем корректируются задачи психолого-педагогической и социальной реабилитационной работы, отслеживая развитие несовершеннолетнего по следующим компонентам поддержки: потребности подростка; поддержка семьи и общества; подготовка к самостоятельной жизни; повышение образовательного уровня; развитие навыков, соответствующих профессиональным планам подростка; профилактика аддиктивного поведения; нравственное развитие личности; развитие социальных навыков; развитие навыков контроля над эмоциональными состояниями.

Составлена рабочая книга подростка, где он может самостоятельно намечать планы на ближайшую неделю, отслеживать их выполнение, отмечать достижения и неудачи прошедшей недели, составлять планы на будущее, работать с моральными понятиями и личностными качествами (давать определение им и соотносить с собственным «Я»). При работе с книгой подросток совершенствует способности анализа собственной жизни, выстраивает сначала теоретически удобную для него и окружающих линию поведения, обращается к поступкам, совершенным им лично, либо совершенным по отношению к нему, выявляет качества и умения, необходимые ему для достижения поставленной цели.

В процессе работы с подростком идет формирование моральных норм, принципов, фундаментальных человеческих качеств, критериев для нравственной оценки собственного поведения и поведения окружающих людей, представлений о таких ценностно-содержательных понятиях как добро и зло, долг и ответственность, честь и достоинство. Работа осуществляется как в индивидуальной форме, так и в форме тренинга, где ребята посредством обращения, в первую очередь, к другому человеку, своему сверстнику, осознают и оценивают себя путем сравнения с другими по моральным критериям. Подросток овладевает самокритикой, он учится анализировать собственные достижения и неудачи, свои поступки и действия, рационально использовать свои индивидуальные возможности. Способность к самокритике, моральная рефлексия служат основой для саморегуляции поведения.

Посредством активного включения подростка в процесс взаимодействия с окружающими и с самим собой, происходит преобразование моральных требований в личностные смыслы жизнедеятельности подростка. Развитие культуры этического мышления, способности морального суждения и оценки, умения самостоятельно принимать решения в непростых ситуациях нравственного вы-

бора способствует благоприятному развитию личности подростка. Создание ситуаций морального выбора, обсуждение поступков, намеренно несущих в себе моральные дилеммы, задействование подростков в их решении, способствует развитию их морального самосознания, на основе которого изменяется поведение в сторону нормосообразного.

Проект действует уже второй год, идея оказания помощи дезадаптированным подросткам развивается, воплощаются на практику новые разработки, вновь набираются из числа студентов волонтеры, которые проходят подготовленный специалистами курс подготовки. Конечно, еще рано судить о значительных изменениях в судьбе подростков, принимающих участие в проекте, но мы уже можем порадоваться за их, казалось бы мелкие, достижения в поведении, в общении с самим собой.

Стоит отметить, что результаты приведенного исследования служат лишь началом более глубокого изучения роли морального сознания и самосознания в регуляции поведения, механизмов его формирования у дезадаптированных подростков в современных условиях развития общества.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы. / Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – М., 1997.
2. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук, Новосибирск, 1999.
3. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал 1999. т. 20. № 3.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
5. Мухина В., Хвостов А. Пожизненно заключенные: мотивация к жизни // Развитие личности. 2002, № 3.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
7. Этика и воспитание: От самооценки к самосовершенствованию. Методическое пособие. М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2002.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ББК С542.14 – 425
УДК 316.6.001.5

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ФОРМ ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ «УЛИЧНЫХ» ПОДРОСТКОВ

О. А. Селиванова

Определить, сколько в России беспризорных детей, довольно трудно. Так, по данным Генпрокуратуры, на 1 января 2001 г. в стране насчитывалось 2 млн беспризорников, по данным Российского детского фонда – 3 млн, а по данным движения «В защиту детства», в начале апреля их было около 4 млн.

Отсутствие должного контроля за поведением подростков со стороны родителей или лиц их заменяющих, приводит к безнадзорности. В текущем году в г. Тюмени количество безнадзорных несовершеннолетних, доставленных в органы внутренних дел составило более 600 человек.

Ребенок, живущий в условиях уличной среды, вынужден зарабатывать, чтобы выжить. Под работой мы понимаем любую форму деятельности, приводящую к добыванию средств к существованию. Это может быть мытье машин, попрошайничество, вынос мусора из ларьков, воровство, проституция и т. д. Во многих случаях труд «уличных» ребятишек тяжел и опасен. Дифференциация основных видов деятельности, посредством которых подростки обеспечивают свое существование во внеинституциональной сфере, может значительно расширить наши все еще довольно ограниченные знания в области городских маргинальных молодежных группировок.

В нашем (при участии Татариновой А. П.) исследовании, участвовало 94 подростка (15 девочек и 79 мальчиков), в возрасте 9–16 лет, практически постоянно проживающих на улице (на вокзале, в подвале, в теплоцентралях и т. п.). Исследование проводилось в течение весны 2002 г. Информация была получена путем непосредственного опроса подростков и анализа косвенной информации. Результаты приведены в табл. 1. При рассмотрении основных форм жизнеобеспечения следует учитывать, что сумма процентов детей занимающихся тем или иным видом деятельности превышает 100%, так как один ребенок может заниматься несколькими видами деятельности одновременно.

Таблица 1

Занятия «уличных подростков» г. Тюмени

Виды деятельности	Процент	Сумма заработка, р. (минимум)
Самозэксплуатация: – проституция (ж); – проституция (м)	35%	25–250 100–500
Рэкет: – «вытрясание» денег у прохожих малышей; – «сбор налога с группировок»; – воровство у пьяных северян	30%	5–50 в день 25 с человека в день до 10 000 в день
Соцбыт: – мойка машин; – обслуживание на автостоянках; – грузчики на рынках; – уборка территории (вынос мусора из ларьков и т. п.); – «носильщики» на вокзале; – разнорабочие (сколачивание ящиков)	20–25%	7 000 в месяц 10–20 с машины 100 в день 500 в месяц 20 за рейс 400 в день
Театр: – попрошайничество	60%	200 в день
Собирательство: – подбор упавших в общественных местах денег; – воровство; – сбор бутылок; – сбор цветмета; – перепродажа собранных на кладбище цветов; – доедание еды с тарелок в столовых	40%	50 в день до 200 50 в день 100 за раз 50–100 за букет
Торговля: – перепродажа краденного; – продажа людей; – продажа наркотиков	4%	В 2–3 раза ниже стоимости 200 50–60

Остановимся подробнее на характеристике выявленных рабочих «специализаций».

1. Самозэксплуатация (35%).

Можно различить несколько видов самозэксплуатации. Самой распространенной в сфере самозэксплуатации является проституция. Произошло значительное омоложение подростков зарабатывающих себе на жизнь: если раньше их возраст составлял от 14 и старше, то сейчас – от 7.

За последние годы прослеживается тенденция к половой переориентации этого явления. Теперь проституцией все больше занимаются мальчики. Так, в нашем исследовании было выявлено, что среди подростков занимающихся проституцией, доля мальчиков составляет 60%. В основном, распространено оказание услуг эротического характера на автостоянках, в подъездах и т. п. Так же распространено содержание своего «гарема», в основном состоящего из мальчишек-беспризорников, которые еще совсем недавно попали в уличную среду, и еще не успели адаптироваться в ней, и единственный выход избежать лишения и голода, видят в проживании с «добрым дяденькой», который не выгонит на улицу, накормит, обогреет. Но все-таки чаще всего подростки идут жить в такие «дома терпимости» сознательно, они видят в этом шанс заработать большие деньги. Еще одна причина, по которой дети живут в таких домах – это предшествующее этому изнасилование и, как следствие, отвержение своей группой, что лишает ребенка возможности жить со «своими». Этот вид «занятости» несовершеннолетних все больше приобретает коммерческий характер вплоть до организации своеобразных «бюро эротических услуг» на квартирах города. Девочки, живущие в условиях улицы, практически все занимаются проституцией, так как у них очень мало шансов устроиться на какую-либо «приличную» работу. Иногда проституция в среде подростков носит случайный характер, т. е. она не является основным средством ежедневного обеспечения. Тогда – это лишь способ подработать раз от раза.

Менее распространена съемка в видеопорнопродукции. Данный факт подтверждают наши исследования, лишь 5% уличных детей указали на то, что во время их жизни на улице они получали данное предложение.

2. Рэкет (30%).

Рэкетом чаще всего занимаются подростки старшего возраста или младшие, но достигшие определенного авторитета в своей среде. В данной профессии можно выделить своеобразные подтипы.

«Вытрясание денег у малышей» – младшие безнадзорные часто вытрясают деньги у «обычных» (домашних) мальчиков и девочек. Часто забирают не только деньги, но и вещи, если они не походят им, то их отдают кому-либо из своих или продают. Этот вид рэкета используют практически все, так как он не требует особых усилий или каких-либо навыков. В среде уличных подростков это не считается зазорным или не допустимым по моральным соображениям. Этот вид заработка приносит минимум денег (от 5 до 50 р. в день).

«Сбор налога с группировок» – чаще всего такой сбор носит криминальный характер, так как для того, чтобы группировка отдавала определенный налог надо «заслужить» у нее авторитет или запугать ее физической расправой. Такими сборами занимаются более старшие подростки. Они считают-

ся элитой в безнадзорном мире, собирают дань и со своих, выполняя роль так называемой «крыши».

3. «Соцбыт» (20–25%).

Часть подростков стараются заработать себе на жизнь социально одобряемой деятельностью, через устройство на работу. Все разновидности этой категории работ носят случайный, «разовый» характер. Чаще всего такой вид заработка требует значительных физических усилий (переноска тяжестей, уборка территории и т. п.). При устройстве на работу, у детей обычно не требуют паспорт, медицинскую книжку и другие необходимые документы, обычно с ними не заключается договор. В результате чаще всего им платят меньшую сумму (иногда не платят вовсе).

«Грузчики» (примерно 10% из этой категории детей). Наиболее тяжелыми формами заработка данной категории («соцбыт») является выполнение работы грузчика, «носильщика» на вокзале, рынках города, хотя зарабатывают они вполне приличные деньги (до 50 р.). Это, безусловно, наносит тяжелый вред физическому здоровью ребенка.

Мойка машин наиболее высокооплачиваемый вид труда (примерно 50 р.) за машину. Мойкой машин занимаются примерно 75% из тех, кто зарабатывает себе на жизнь социально положительной деятельностью.

В данной сфере существует большая конкуренция, так как мойкой машин занимаются и дети из благополучных семей, которые зарабатывают себе на карманные расходы. У каждого, кто моет машины, есть свое место, где он стоит и на которое он никого не пускает. Они моют на светофорах лобовые стекла, протирают фары, зеркала, заправляют на автозаправках машины.

Этот вид деятельности представляет опасность, и для здоровья и для безопасности, так как известны случаи, когда детей увозили в неизвестном направлении. Большим недостатком этого вида труда является непосредственный доступ к бензину.

Уборка территории. Еще одна из разновидностей работы группы «соцбыт». Это может быть вынос мусора из ларьков или уборка прилегающей к торговому месту территории на рынке и т. п. Как правило, эта форма работы носит «одноразовый» (случайный) характер. Чаще всего это «вечерняя работа».

4. Воровство (30%).

Воровством по данным нашего исследования занимаются примерно 70%, но 30% – воруют постоянно, т. е. живут этим, а 40% – периодически.

Возрастной состав воровской «шайки» различен, это и малыши, так как они могут проскользнуть незаметно и более старшие, более опытные подростки (но чаще всего до 18 лет, так как при исполнении уголовного наказания возраст является смягчающим обстоятельством).

Чаще всего они промышляют мелкими кражами: обчищают карманы у пьяниц и нищих, наведываются в камеры хранения. Именно их, как квалифицированные кадры, используют взрослые преступники, если нужно «постоять на шухере», или за определенную плату взять вину на себя. При облаве все равно отпустят. Так же они работают наводчиками, ухитряясь иногда служить двум «фирмам»: тем, кто грабит и тем, кого грабят.

Наиболее распространенной формой добывания денег этого вида заработка является воровство у пьяных приезжих на вокзале (чаще всего это «северяне»). Подростки пристально следят за человеком в течение всего вечера, один из компании может подойти и предложить выпить, если они видят, что их клиент еще не дошел до нужного состояния. Новый «друг» помогает ему выпить столько, сколько нужно. Как правило, на то время, когда малолетний собутыльник присоединяется к приезжему, «жертва» уже в таком состоянии, что ее не смущает возраст предлагающего выпить. Расходятся они друзьями, а на утро проснувшийся обнаруживает, что его карманы начисто обчищены.

Еще одним механизмом такого добывания денег является попрошайничество. Но оно используется только для отвода глаз и для «прощупывания» кармана. Один или несколько человек, как правило, самых маленьких, подходят к заранее выбранному человеку, чаще всего к женщинам, просят у них денег или купить им еды. Убедившись, что деньги есть, они отправляют к ней более опытного карманника, который незаметно достает деньги.

Промышляют и грабежом ларьков. Для этого собираются в компании по 4–6 человек, так как действовать надо быстро. Чаще всего грабят газетные ларьки, так как они наименее охраняемые.

5. Попрошайничество (60%).

Эта форма жизнеобеспечения своими корнями уходит в глубь истории. Во многом, она связана с особенностями менталитета русского народа. По христианским обычаям грех было не подать просящему, и нищенствующие были в почете. Их признавали и практически возводили в ранг святых-мучеников, поэтому, тот, кто просил милостыню, всегда получал ее. В наше время среди уличных подростков получило самое широкое распространение.

Этим может заниматься далеко не каждый. Во-первых, здесь идет очень строгий отсев по возрасту. Попрошайничеством занимаются самые младшие (7–12 лет) так как они вызывают больше сочувствия, чем 18-летние подростки. Во-вторых, надо суметь разжалобить прохожих, что может сделать не каждый. У каждого из них есть своя «трагическая» история жизни на этот случай. Здесь необходим определенный стиль в одежде (старая, грязная). Для успешной деятельности на этом поприще необходимо вжиться в свою роль голодного, всеми заброшенного ребенка и при случае даже пустить слезу, если это будет нужно (неслучайно, что данный тип поведения даже получил название театрального).

Большое распространение получило попрошайничество наемное. Для этих целей взрослые мошенники (иногда в этой роли выступают родители) собирают несколько подростков, выдают им необходимый инвентарь, дают им ночлег и хлеб, но забирают практически все заработанные деньги. Попрошайки, как и актеры, умеют пользоваться особыми методами воздействия на публику (прохожих), чтобы получить ожидаемое – милостыню. Дети, с которыми проводился процесс исследования, «работают», моделируя разные типы нищих. Каждая модель попрошайничества (например, «ребенок-сирота», «ребенок-инвалид») относится к так называемому «фасаду», т. е. той части организованной индивидом презентации, которая заранее подготовлена и служит тому, чтобы публика могла определить ситуацию. Фасады выбираются, а не создаются: если подросток хочет «сыграть» роль, то он обнаруживает, что для этой роли уже есть определенный фасад. «Фасад» задает рамки, в которых происходит презентация, играется роль. Если роль – это поведение, предписанное в рамках модели, то презентация – это предлагаемый «публике» индивидуальный спектакль, демонстрация части личности, судьбы и опыта. Иначе говоря, можно наблюдать только одну модель попрошайничества (например, «инвалид»), но представленную несколькими подростками имеющими или представляющими какой-либо дефект, каждый из которых исполняет эту роль в соответствии со своими представлениями о том, как такая модель должна выглядеть, причем у каждого из этих подростков своя презентация.

Манипулирование производимым впечатлением – признак актерского профессионализма. Манипуляцией является сам выход нищего на улицу, «на сцену». Его презентация направлена на то, чтобы соответствовать представлениям о нужде, обездоленности, несчастье. Если собственных ресурсов недостаточно, то нищий прибегает к дополнительным манипулятивным техникам (костыли, грязная одежда, и т. п.). Приведем несколько примеров.

«Ребенок-инвалид». Для этой роли, используют какие-либо средства (например, инвалидная коляска) или исполняется роль умственно больного человека. Самое элементарное – это изобразить из себя глухонемого ребенка, для этого будет достаточно написать табличку, типа «Я с детства глухонемой. Я сирота. Помогите чем можете, люди добрые» и этого достаточно для того, чтобы разжалобить прохожих. Так же в качестве инвентаря используются различные накладные язвы и нарывы.

«Ребенок-сирота». Это обычная для большинства подростков история, в таких случаях, они редко предпочитают ходить по магазинам или другим многолюдным местам. Излюбленным же местом является вокзал и церковь, особенно в православные праздники. Занимаются этим в основном младшие подростки, в возрасте до 14 лет.

«Беженец». Ребенок представляет жалостливую историю о том, как он уехал с «Родины», вследствие разных причин (например, родителей уволили с работы, они начали пить, жить с ними стало невозможно). По-особенному трогает прохожих история о том, что он бежал от каких-либо национальных конфликтов или войны. Нередко говорит, что родители в результате этого погибли.

«Погорелец» излагает следующую легенду: жили очень хорошо, семья была благополучная, ребенок имел успехи в школе (это особенно умиляет прохожих), но в результате пожара остались без крова. Часто, говорят о том, что документы, все семейные сбережения сгорели, что в огне погибли один или несколько членов семьи. В основном, представляются выходцами из деревень. Говорят, что, так как в результате пожара ничего не осталось, то они с семьей приехали в город на заработки, а он потерялся.

«Ребенок из неблагополучной семьи». Часто, это настоящая, реальная роль. Родители, в таких семьях алкоголики или наркоманы. Ребенок вынужден зарабатывать на жизнь, так как весь семейный бюджет тратится на «нужды» родителей.

6. Собираательство (30%).

Наибольшую распространенность получило среди младшей группы (30%), а среди более старших подростков – около 10%.

Подбор упавших в общественных местах денег. Этим занимаются в основном на рынках, крупных магазинах.

Сбор бутылок. Этот вид деятельности считается не очень престижным, в данной среде. У подростков часто есть специальные «перевалочные пункты» – это могут быть взрослые бомжи, которые за определенную плату могут присмотреть за «товаром».

Сбор цветного металла. Уличные подростки не являются крупными поставщиками, в основном это мелкие предметы, такие как алюминиевые ложки, вилки, банки из-под пива. Этот «бизнес» не приносит большого дохода и не является регулярным.

7. Торговля (4%).

Уличные подростки – «большие предприниматели» в области торговли. Часто они под надзором криминальных структур занимаются продажей наркотиков. Но, как показывает практика, безнадзорные дети, которые в качестве наркотиков используют токсические вещества и, поэтому, тратить большие деньги на дорогие виды наркотиков не расположены, так как для них не составляет особых проблем достать бензин и т. д. Другую категорию торгующих наркотиками представляют дети, имеющие доступ к психотропным веществам, которые

предписаны врачами (по ряду показаний). Регулярно получая лекарства через аптеку, их не используют по назначению, а делают объектом продажи.

Следующим видом предпринимательства является *перепродажа краденного*. Чаще всего уличные подростки в одном лице совмещают и продавцов и поставщиков. Торгуют, как правило, мелкими вещами и по низким ценам, так как стараются как можно скорее избавиться от краденного.

В особый вид предпринимательства можно отнести *продажу людей*. Но этим занимаются единицы, они могут продать кого-либо из своих, (например, приезжим цыганам). Этим занимаются наиболее авторитетные и старшие уличные подростки.

При рассмотрении основных форм жизнеобеспечения необходимо учитывать, что процент детей занимающихся тем или иным видом деятельности непостоянен: варьируется, в зависимости от многих факторов (достижение определенного возраста, сезонность данного вида деятельности, непрестижность в среде своей группы и т. д.).

Дети, имеющие значительный опыт уличной жизни, в состоянии зарабатывать приличные деньги, но тратят они эти деньги чаще всего бездарно. Имея в среднем ежедневный доход 200–400 р. (на конец 2002 г.), дети все равно ходят полураздетыми и полуголодными. Большая часть заработанных денег уходит на конфеты, развлечения (компьютерные клубы и т. п.), психоактивные вещества (клеи, табак, алкоголь, и т. д.).

Таким образом мы видим, что изучение типичных форм трудовой занятости уличных детей может не только пополнить наш багаж знаний об этом достаточно закрытом для нормального общества контингенте, но, что может быть более важно – будет способствовать выработке осмысленных способов реинтеграции «уличных» детей в общество.

УДК 316.6+374
ББК С561.9+4431

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК АВТОКОММУНИКАЦИЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

И. В. Шахова,
Е. А. Шуклина

Противоречия, возникшие в процессе перехода образования к новой гуманистической парадигме, поставившей в центр образовательного процесса самореализующуюся, самообразующуюся личность, по-новому высветили соци-

альный смысл самообразования и актуализировали проблему комплексного исследования данного феномена социологическими средствами. Одним из важнейших методологических средств в арсенале социологии, потенциал которого практически не востребован в исследовании образования и самообразования, является коммуникативный подход.

Актуальность исследования самообразования как вида коммуникативного взаимодействия имеет и теоретический и практический аспекты. Проблемная ситуация заключается в социальном противоречии между потребностью различных социальных групп в саморазвитии, осознанием этой потребности с одной стороны, и отсутствием разработанных социологических концепций формирования стратегий самообразования, актуализации самообразовательной деятельности в условиях коммуникативного взаимодействия – с другой. Подобные научно обоснованные концепции могут способствовать оптимизации процессов самообразования в рамках различных видов деятельности, в функционировании организаций, связанных с необходимостью непрерывного образования их членов (например, с учетом таких концепций можно строить «гибкий» учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях, совершенствовать систему повышения квалификации и т. д.). Важность такого рода исследований растет, подпитываясь непрерывным усложнением форм коммуникации и актуализацией потребности в самообразовательной деятельности среди представителей многих социально-демографических групп.

Взаимосвязь смены моделей самообразовательной и коммуникативной деятельности явно прослеживается в период перехода от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу. Экстенсивный и интенсивный рост информации усложнял процессы самообразования в меняющемся коммуникативном пространстве. В результате эволюционировали, развивались формы, условия и способы самообразовательной деятельности; преумножалось и дифференцировалось знание, усложнялись и совершенствовались системы коммуникации.

Появились новые средства коммуникации (*Internet*, спутниковая связь и др.), которые привели к расширению коммуникативного пространства общества, социальных групп, личности. Преобразование качества и увеличение количества каналов коммуникации, повышение динамики коммуникативной деятельности стали причиной появления новых коммуникативных условий реализации самообразовательной деятельности. Глобальные изменения, связанные с переходом общества от постиндустриального к информационному, предполагают в качестве ведущего вида деятельности работу человека с информацией, являющейся по сути своей разновидностью самообразования.

Окидывая взглядом исторические изменения социальной роли образования и самообразования, мы убеждаемся в обусловленности своего предмета изучения характером общественного развития и изменениями коммуникативного пространства социума. В связи с глобальными социетальными и информационными преобразованиями, самообразование как социальный феномен приобретает статус массового общественного явления. В настоящее время для многих социальных групп самообразование становится неотъемлемым компонентом образа жизни. Поэтому социологические исследования самообразования в рамках коммуникативного подхода имеют в настоящее время особую значимость. В частности, коммуникативный подход, реализуемый нами, основывается на изучении самообразования как автокоммуникации, а также – возможностей реализации самообразовательной деятельности в условиях внешней коммуникации (межличностной, межгрупповой, массовой).

Изучение самообразования как автокоммуникации предполагает научный поиск ответов на вопросы: «Что такое самообразование? Что такое автокоммуникация? Каким образом самообразование может быть интерпретировано как автокоммуникация и какое значение имеют иные виды коммуникации для самообразовательной деятельности личности?».

Осуществленный нами анализ отечественных и зарубежных источников, показал, что количество публикаций в социологической литературе по проблемам самообразования и применения коммуникативного подхода к его изучению невелико. В социологии образования внимание на анализе проблем самообразования акцентируется пока недостаточно. В литературе по другим гуманитарным наукам (педагогике, психологии, социальной психологии, философии) проблематика самообразования встречается значительно чаще. Вместе с тем, коммуникативный подход, как средство анализа самообразования представителями всех перечисленных выше наук практически игнорируется. Как правило, анализируя самообразование, ученые-исследователи обращаются к этому подходу лишь косвенно, либо вообще его не используют.

Встреченные в научной литературе дефиниции самообразования мы разделили на группы, основываясь на критерии соотнесения самообразования с феноменом образования (системой, институтом, деятельностью, процессом) и выделяя коммуникативный аспект анализа данного понятия¹.

¹ О дефинициях самообразования см. подробнее: Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. – М., 1986. с. 4; Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М., 1991. с. 131–132; Донцов И. А. Самовоспитание личности. Философско-этические проблемы. – М., 1984. с. 61; Князева М. Ключ к самосозиданию. – М., 1990. с. 176–177; Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М., 2000. с. 132; Коган Л. Н. Социология культуры. – Екатеринбург, 1992. с. 75; Найн А. Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995. с. 208; Нечаев В. Я. Социология образования. – М., 1992. с. 96; Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психи-

Анализ дефиниций самообразования позволил выделить сущностные характеристики данного феномена:

- самообразование – вид свободной, творческой деятельности;
- самообразование – внеинституциональная деятельность;
- самообразование имеет тесную связь с образованием как системой и социальным институтом, являясь компонентом образования, видом специально организованной, систематической, институциональной деятельности;
- самообразование – вид непрерывного образования;
- самообразование – способ самоконструирования личности.

Проанализированные группы дефиниций самообразования позволили выявить коммуникативные аспекты исследуемого феномена:

- широта коммуникативного пространства самообразования охватывает как сферу внеинституционального, так и институционального образования, систему образования;
- потребность и навыки самообразования формируются в процессе коммуникации в рамках системы образования;
- в процессах коммуникации в рамках системы образования личность интериоризирует стереотипы, ценностные ориентации, интересы, предметы самообразовательной деятельности;
- в процессе самообразования как коммуникативного взаимодействия личность способна выполнять несколько социальных ролей, характерных для системы образования;
- успехи, достижения, интересы личности в самообразовании способствуют обозначению ее статуса во внешней коммуникации, а также вхождению ее в различные социальные группы;
- потребность в самообразовании может возникать в ситуации повседневного коммуникативного взаимодействия любого уровня: от автокоммуникации до массовой коммуникации;
- внешняя (межличностная, массовая) и внутренняя коммуникация (саморефлексия, самопознание, самоидентификация, самоорганизация) регулируют, мотивируют самообразовательную деятельность личности;
- существует функциональная необходимость коммуникации для самообразования личности, которая продиктована как объективными, так и субъективными факторами;

ки. – СПб., 1997. с. 111; Чернявская Г. К. Трудный путь к самому себе: Очерки саморазвития личности. – СПб, 1994. с. 80–81; Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. – Екатеринбург, 1999. с. 80.

• смысл и результат самообразования как коммуникативного взаимодействия – это процесс самоорганизации сферы знания и саморазвития социального субъекта;

• в процессе автокоммуникации происходит освоение субъектом самообразования значимой информации и ее интериоризация.

Анализ самообразования во взаимосвязи с формами коммуникативной деятельности позволяет выявить коммуникативные функции самообразования как социального феномена. В общем виде, эти функции могут быть разделены на две группы: индивидуального и общественного уровней (см. табл. 1).

Таблица 1

Коммуникативные функции самообразования	
Индивидуальный уровень	Общественный уровень
1	2
1. В процессе коммуникации (внутренней и внешней) самообразование обеспечивает обогащение личности новыми знаниями	1. Самообразование обеспечивает социальное развитие и равновесие общества на основе циркуляции знаний, их преобразования и обмена в процессах внешней и внутренней коммуникации
2. Самообразование как внутренняя коммуникация является условием целенаправленного непрерывного образования личности	2. Самообразование способствует воспроизводству, повышению образовательного уровня общества
3. Самообразование как коммуникативное взаимодействие обуславливает формирование образовательных потребностей, интересов, целей личности	3. Самостоятельное приобретение знаний личностью стимулирует процессы институционального и дополнительного образования
4. Самообразование как внутренняя коммуникация обеспечивает активные процессы рефлексии, самопознания личности, самоидентификации	4. Самообразование способствует формированию субъекта любого вида деятельности и регулирует процессы социальной идентификации в обществе
5. Самообразование обеспечивает регуляцию коммуникативного поведения личности, активизируя процессы внутренней и внешней коммуникации	5 Самообразование способствует социальной дифференциации общества на «группы самообразования» в зависимости от: • доступа к информации, знаниям; • обладания современными средствами коммуникации, используемыми в образовательных целях; • предмета самообразования. Самообразование регулирует процессы социальной мобильности

6. Самообразование способствует формированию и поддержанию необходимого коммуникативного пространства личности для реализации ее интересов в образовании	6. Самообразовательная деятельность интегрирует людей со схожими познавательными интересами, обеспечивает насыщенные процессы коммуникации между ними
--	---

Окончание табл. 1

1	2
7. Самообразование способствует адаптации личности в коммуникативном пространстве посредством приобретения знаний, информации, необходимых для профессиональной, научной, бытовой и иных видов деятельности	7. Самообразование как коммуникативное взаимодействие способствует межвременной коммуникации в обществе (трансляции культурного наследия, социального опыта предшественников)
8. Самообразование позволяет личности свободнее вступать в процессы коммуникации и легче находить необходимую сферу для реализации своих интересов в рамках института образования	8. Самообразование стимулирует появление новых способов коммуникативного взаимодействия в обществе, которые в свою очередь, обеспечивают новые способы самообразовательной деятельности
9. Самообразование предоставляет новые возможности и перспективы самореализации личности в профессиональном и внепрофессиональном плане	9. Самообразование способствует адаптации личностей, социальных групп, общества в целом к меняющимся условиям социума

Функциональный анализ феномена самообразования позволил нам сформулировать понятие самообразования в рамках коммуникативного подхода.

Мы полагаем, что самообразование – это вид коммуникативной деятельности личности, направленный на усвоение и преобразование информации об объективной реальности в индивидуальное знание. Это свободная коммуникативная деятельность, ориентированная на систематическое приобретение знаний в профессиональной и/или внепрофессиональной сферах в целях самореализации личности и получения ею удовлетворения, дающая возможность реализовать сущностные силы человека, раскрывая его субъектность.

С позиций коммуникативного подхода самообразование необходимо рассматривать, прежде всего, как автокоммуникацию. Массовая и межличностная виды коммуникации являются условиями, стимулами самообразовательной деятельности. Они лишь обеспечивают приток информации к субъекту самообразования, но именно автокоммуникация позволяет трансформировать полученную информацию в знание.

Автокоммуникация – вид коммуникации, в котором участвует один человек. Она протекает в процессе реализации других видов взаимодействия –

массовой, внутригрупповой и межличностной коммуникации. Автокоммуникация «сопровождает» самообразование на всех его этапах, вне зависимости от того в какие виды коммуникации с целью приобретения знаний включается человек в конкретной ситуации повседневной жизни.

Автокоммуникация, как и любая другая социальная коммуникация – это движение смыслов. Специфика автокоммуникации заключается в том, что движение смыслов в этом виде коммуникации происходит исключительно в сознании человека, она скрыта от внешнего мира. Естественно, зная язык жестов, тела, обладая интуицией можно определить, что данный человек размышляет о чем-либо и даже иногда понять предмет его мыслей, но в целом, автокоммуникация латентна.

Процессы автокоммуникации облечены в «ореол» субъективного восприятия человека, обусловлены его субъективным опытом, знаниями, процедурами идентификации. Вместе с тем, они присущи не только отдельной личности, но имманентны крупным социальным объектам, например, социальным группам или обществу в целом. На групповом уровне автокоммуникация порождает целостное знание как определенный тип субкультуры, на социальном происходит процесс формирования ментальности. Автокоммуникация разных уровней существует в единстве. По мнению Ю. М. Лотмана, существуют целые культуры, в которых доминируют или внешние формы коммуникации (сообщения передаются по языковому каналу «Я-Он»), или внутренние (автокоммуникация по каналу «Я-Я») [1, с. 44].

В процессе автокоммуникации человек осознанно или бессознательно интерпретирует свои ценности относительно предмета коммуникации. Отвечает на такие вопросы как: «Что это значит для меня? Как я могу поступить в такой ситуации? Что я буду иметь в результате моих действий?». Ю. М. Лотман пишет: «Текст в канале «Я-Я» имеет тенденцию обрастать индивидуальными значениями и получает функцию организатора беспорядочных ассоциаций, накапливающихся в сознании личности. Он перестраивает личность, которая включена в процесс автокоммуникации» [1, с. 35]. На уровне автокоммуникации происходит качественная трансформация, перестройка самого этого «Я».

Исследуя смысловой аспект автокоммуникации, следует подчеркнуть, что автокоммуникация здесь понимается как диалог с самим собой, необходимый для восприятия, интерпретации предмета коммуникации. Автокоммуникация основывается на самоорганизации знания субъектом самообразования. Специфика самообразования определяется тем, что его реальное осуществление не возможно без осознания, постижения, размышления над полученными знаниями.

Автокоммуникация – это внутренняя коммуникация личности, представляющая собой диалог личности с различными собственными «Я», вовлеченными в выполнение социальных ролей в условиях внешней коммуникации. Основные характеристики автокоммуникации, важные для анализа проблем самообразования помещены в табл. 2.

Таблица 2

Характеристики автокоммуникации

Характеристики	Описание
Субъект	Личность + более крупные социальные субъекты, например, группы, общество
Объект	Личность «Я» + внешние социальные субъекты, например, значимые другие, группы, общество
Предмет	Движение смыслов в сознании личности по поводу коммуникативного сообщения
Контакт с внешней средой	Латентный
Природа/ Истоки	Социальная
Код	Субъективный, индивидуальный
Канал	Вербальный, естественный: внутренняя речь, фонетически не оформленная
Коммуникативные барьеры	Не существуют но имеет место внутренний конфликт, состоящий в противоречиях между достигнутым и желаемым (например, в выборе видов и способов реализации самообразовательной деятельности)
Реальная сфера действия (пространство)	Сознание личности
Гипотетическая/ ирреальная сфера действия (пространство)	Значимые другие, социальные группы, социальные организации, социальные институты, общество
Взаимосвязь с внешней коммуникацией	Интерииоризация каналов и кодов вербальной внешней коммуникации, оценка и понимание внешней коммуникации, реализуемой в прошлом, настоящем и будущем
Эффекты коммуникации	Проявляются в последующих внешних действиях, преобразуют самовосприятие, самоидентификацию личности и отношение к внешней коммуникативной среде

Автокоммуникация позволяет самообразованию быть самообразованием (собственным образованием личности), а не учением, образованием, воспитанием или «лицезрением» происходящего. «Пропуская» полученную извне информацию через свои мысли, восприятие мира, субъект самообразования трансформирует ее в глубоко индивидуальное знание, имеющее для него неповторимое, уникальное значение. Человек мысленно «раскладывает по полочкам» усвоенные

знания, оценивает результаты своей деятельности и ставит перед собой новые цели. Самообразование как автокоммуникация возможно только в состоянии «напряженно-бодрствующего сознания», в ситуации «здесь и сейчас» [2].

Самообразование как автокоммуникация – это вид коммуникации личности, направленной на удовлетворение потребности в получении информации посредством собственной активности. Самообразование как автокоммуникация – это процесс внутреннего диалога личности с самой собой в ситуации познания и по поводу реализации собственной образовательной деятельности.

Анализируя самообразование как вид коммуникативной деятельности, интересно рассмотреть это явление во взаимосвязи с основными характеристиками автокоммуникации (табл. 2).

Субъектом самообразования как автокоммуникации является личность, находящаяся в состоянии «напряженно-бодрствующего» сознания. При этом она выполняет функции и коммуникатора, и реципиента. В ситуации внутреннего диалога личность обращается к собственному опыту и знаниям.

Объектом самообразования как автокоммуникации является не только «я» личности, но и значимые другие, референтные группы и даже общество в целом. Следует обратить внимание на то, что в данном случае, объекты внешней коммуникации представляют познавательно-сравнительный интерес для самообразующейся личности. В результате идентификации социальных ожиданий с достигнутым собственным уровнем знаний личность осознает перспективы работы над собой и своим коммуникативным окружением.

Предмет самообразования как автокоммуникации – это интериоризация, рефлексия над коммуникативными сообщениями, направленными на удовлетворение потребности в знании.

Процессы рефлексии могут происходить:

- в ситуации приобретения информации;
- над только что приобретенной информацией;
- над знаниями, уже находящимися в сознании личности.

Контакт с внешней средой значим для выбора предмета самообразования, интериоризации стратегий самообразования и во многом определяет социальную природу самообразования как автокоммуникации. В процессе социализации личность:

- приобретает и интериоризирует язык, символы коммуникации;
- выбирает и актуализирует коммуникативные сообщения, знания;
- изучает возможное и формирует собственное отношение к коммуникативным сообщениям;
- определяет приоритетные стратегии, цели, интересы в самообразовании.

Код коммуникации, который личность использует для интерпретации получаемой извне информации, субъективен и индивидуален. Таким образом,

в процессе самообразования как автокоммуникации у личности не возникает проблем, связанных с коммуникативными барьерами в интерпретации кодов коммуникации.

В целом *коммуникативные барьеры* в процессе самообразования как автокоммуникации сведены к минимуму. Те барьеры, которые свойственны внешней коммуникации, во внутренней коммуникации не находят своего воплощения [3, с. 159–163]. На наш взгляд, здесь возможен только смысловой барьер, связанный с непониманием смысла поступающих коммуникативных сообщений. Причинами этого могут являться как объективные факторы (например, незнание реципиентом кодов сообщения, недостаток опыта или знаний), так и субъективные (например, нежелание вступать в коммуникацию).

Канал самообразования как автокоммуникации является естественным и вербальным. В процессе автокоммуникации внутренняя речь объективирована во внутреннем языке и затем обязательно проявляется во внешней коммуникации.

Реальная сфера самообразования как автокоммуникации – это сознание личности. В свою очередь, к *гипотетической сфере* реализации можно отнести множество потенциальных ситуаций коммуникации, которые личность способна создавать в сознании.

Эффекты самообразования как автокоммуникации проявляются в реакциях личности на процессы и результаты внутренней коммуникации, а также, могут быть выражены в невербальной коммуникации, ориентированной на внешние объекты. В качестве эффектов возможны внутриличностные конфликты, связанные с соотношением своих возможностей и потребностей, достигнутого и желаемого в самообразовании.

Самообразование как автокоммуникация это:

- ядро самообразовательной деятельности;
- индивидуальная, личностная деятельность;
- свободная деятельность (в интерпретации Ж. Дюмазедье, Т. Парсонса);
- уникальные процессы интериоризации получаемой информации;
- внутренняя «работа» с информацией, но не обмен ею, как то предполагает любой другой вид коммуникации;
- рефлексия над приобретенной информацией;
- самоорганизация, саморегуляция сферы знаний социального субъекта самообразования (личности, социальной группы, общества);
- «преломление» получаемой извне информации в сознании личности, с учетом ее субъективного опыта;
- процесс, обеспечивающий целостность познающего субъекта.

Иное направление анализа самообразования с позиций коммуникативного подхода – это изучение влияния массовой и межличностной коммуникации на самообразовательную деятельность личности. Об этом и пойдет речь далее.

Под массовой коммуникацией мы будем понимать социальное коммуникативное, взаимодействие больших групп людей при помощи технических средств. Массовая коммуникация осуществляется преимущественно через опосредованные контакты источника информации с широкой аудиторией (теле- и радиовещание, публикации в прессе, социально-экономические, политические акции и т. д.).

Массовая коммуникация формирует стереотипы отношения к самообразованию. Являясь влиятельным средством регулирования общественного мнения и сознания, этот вид коммуникации определяет типичные предметы, стратегии самообразования, формирует установки – устойчивые представления об общественно одобряемых видах самообразовательной деятельности и даже ценностное отношение к самообразованию. Естественно, что каждая из этих составляющих самообразования: предмет, стратегия, установка, ценность – формируется в сознании личности косвенно. Напрямую в СМИ редко декларируется «что узнать, для чего и как это сделать».

«Влияние массовых средств коммуникации на нашу жизнь чрезвычайно велико: они обеспечивают нас необходимой информацией» [4, с. 156], – пишет Э. Гидденс. Под воздействием средств массовой информации у субъекта самообразования может быть сформирован интерес к определенному виду деятельности, различным явлениям общественной жизни: социальным, культурным, экономическим и другим. При этом суть массовой коммуникации относительно становления и реализации самообразования заключается не просто в обогащении человека новой информацией, а в том, чтобы предоставлять ему многообразие возможностей для самореализации.

Массовая коммуникация влияет на способ мышления, а следовательно, и на процессы самопознания и самообразования личности. Французский социолог А. Моль, являющийся автором теории об изменении способа мышления людей под влиянием деятельности СМИ [5], подчеркивал, что СМИ не дают системной информации, которая характерна для институтов образования. Таким образом, знания человека приобретают мозаичный характер. Этот вид коммуникации предоставляет человеку поверхностные знания, отрывки знаний, адекватное восприятие которых, по исследованиям Т. З. Адамьянц, характерно лишь для 12–14% потребителей [6, с. 73–82]. Таким образом, современные СМИ не ориентируют на диалог, дискурс, т. е. взаимопонимание, необходимое для самопознания, следовательно, и самообразования личности.

Массовая коммуникация формирует неосознанные стереотипы самообразования, так как является средством манипулирования сознанием личности. Как справедливо заметил зарубежный исследователь А. Постман, поток информации в СМИ дается по принципу «а теперь... о другом» [7, с. 161–167]. А. Постман пишет, что музыка в новостных программах, которая «разрывает» блоки новостей между собой, создает у слушателей и зрителей впечатление что «все в норме» и они действуют в соответствии с предложенной ситуацией благополучия.

Справедлива идея исследователя вопросов семиотики Ю. Лотмана о том, что в массовой коммуникации сообщение и его содержание статично транслируются в пространстве «Я-ОН». В процессе самообразования личность интерпретирует эти статичные сообщения, однако, по сути, этот вид деятельности динамичен.

Массовая коммуникация имеет двойственное и, часто, противоречивое влияние на самообразование, выполняя как манипулятивные так и формирующие функции. Реализуя их, она одновременно сужает и расширяет возможности самопознания и познания окружающего мира [5]. Заметим, что доступ к современным, передовым средствам коммуникации, а следовательно, к оперативной информации в нашей стране дифференцирован в зависимости от материального положения самообразующейся личности.

Знания и информация, воспринятые в условиях массовой коммуникации транслируются и преобразуются в процессах межличностной коммуникации. Межличностная коммуникация – это социальное коммуникативное взаимодействие между несколькими индивидами. Оно может осуществляться непосредственно и опосредованно с помощью каких-либо технических средств или предметов (книги, картины и т. д.). Подобно массовой коммуникации, межличностная коммуникация – это условие самообразовательной деятельности, но в ином значении.

Исследуя взаимосвязь самообразования и межличностной коммуникации, интересно дать ответы на вопросы о том, кто является значимыми другими и на основании каких факторов межличностной коммуникации формируется самообразовательная стратегия личности, в какой межличностной социальной среде происходит самообразование и насколько прочны связи, устанавливаемые между субъектами по причине совместного интереса к определенному предмету самообразования.

Самообразовательная деятельность в контексте межличностной коммуникации имеет ряд особенностей. Непосредственный контакт между индивидами и социальными группами, общностями ведет к тому, что «лицом к лицу» стороны могут оценить, удостовериться, получить подтверждение или опровер-

жение своих идей, знаний. Межличностная коммуникация «лицом к лицу» предполагает некоторые социокоммуникативные барьеры – различные формы элементарного непонимания между людьми. Причем, конфликты или любые другие напряжения и столкновения в интересах взаимодействующих сторон могут повлечь за собой различные последствия и относительно стратегий самообразования: от еще более насыщенной, чем прежде самообразовательной деятельности до угасания одного или нескольких ее направлений. Во многом эти явления зависят от социальных, психологических, политических, экономических, культурных и иных условий реализации самообразования в межличностном коммуникативном пространстве.

Самообразовательная деятельность личности в различных коммуникативных сферах предполагает использование ею различных языковых кодов. Интересно, что, по мнению специалиста в сфере социологии образования Б. Бернштейна, чем сложнее языковой код личности, тем больше у нее способностей к академическому обучению, которое в свою очередь предполагает гибкость и развитость мышления [4].

Активность в самообразовательной деятельности во многом зависит от широты межличностного коммуникативного пространства. Люди, стремящиеся к межличностной коммуникации не просто с целью общения, а для взаимобогащения представляют собой группу с развитым коммуникативным потенциалом и высоким уровнем интеллектуальной культуры (термин А. Н. Когана). «Чем более развит человек, тем, как правило, шире его межличностные связи, круг общения», – писал А. Н. Коган [8, с. 101].

Вместе с тем, ограничения межличностного коммуникативного пространства не обязательно ведут к исчезновению потребности в самообразовании вообще. Так, в исправительно-трудовых учреждениях существует практика самостоятельного обучения заключенных на правах студентов заочного отделения. Однако, по признанию самих «узников», они имеют весьма ограниченные возможности самообразования из-за отсутствия достаточных библиотечных фондов.

Актуализация самообразовательной деятельности может происходить в условиях всего многообразия форм межличностной коммуникации, таких, как беседа, интервью, дебаты, семинары, публичные или судебные слушания и др. Характеристики межличностного коммуникативного пространства имеют важное значение для формирования, реализации и воспроизводства самообразовательных стратегий личности.

В современном мире изменяется характер межличностной коммуникации и в связи с этим, мы полагаем, в дальнейшем будет продолжаться увеличиваться число опосредованных форм межличностной коммуникации, в том числе в целях самообразования.

Подводя итог, отметим, что возможности коммуникативного подхода как средства анализа самообразования широки. Тем не менее, поскольку в практике социологии постановка его проблем специально не актуализировалась, в настоящее время существует потребность разработки основных теоретико-методологических положений коммуникативного подхода к исследованию самообразования; определения проблемного поля в функционировании самообразования как коммуникативного взаимодействия; анализа причин и условий активизации самообразовательной деятельности во взаимосвязи с различными видами коммуникации: массовой, межличностной и автокоммуникации, вербальной и невербальной коммуникации и др.; выявления особенностей методики изучения самообразования как коммуникативного взаимодействия и способов ее реализации в эмпирическом исследовании.

Литература

1. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. – М., 1999.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М., 1995.
3. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. – СПб., 2002.
4. Гидденс Э. Социология: учебник 90-х годов (Реферированное издание). – Челябинск, 1991.
5. Моль А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
6. Массовая коммуникация в формировании современного социокультурного пространства (по материалам круглого стола) // Социологические исследования, 2000, № 7.
7. Постман Н. «А теперь... о другом» / Назаров М. М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. – М., 2000.
8. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М., 1984.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 4448.629
ББК 372.8: 681.3.069

МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ»¹

Н. В. Городецкая,
Л. И. Долинер

Научно-технический прогресс и связанные с ним другие общественные процессы второй половины XX в. внесли существенные изменения в жизнедеятельность людей. Глобальные перемены в социальной, культурной, материально-производственной и других сферах жизни, новый тип задач и проблем, вставших перед обществом, привели к изменениям в способе мышления, другому миропониманию, иному отношению к деятельности по преобразованию мира и общественной жизни. Системный стиль мышления стал выражением духа современной эпохи. Одной из главных задач современной системы образования является формирование у студентов системного мышления, которое бы обеспечивало подготовку специалистов, умеющих самостоятельно ставить и решать задачи, доводя их до практической реализации с наилучшими результатами [5].

Системное мышление позволяет выявить определенные закономерности, определенный смысл в ряду событий и явлений, чтобы лучше подготовиться к будущему и получить возможность оказывать на него влияние. Развитое системное мышление предполагает умение подходить к любому объекту, как к сложной системе, содержащей множество взаимосвязанных между собой и другими системами элементов; видеть процесс развития и местонахождение каждого объекта во времени (прошлое, настоящее, будущее) и в пространстве (наличие в системе подсистем и надсистем) [1]. Системное мышление выражается в применении системного подхода. Если ранее системный подход находил свое применение главным образом в технике и в математике, ограничивая его

¹ Данная работа выполнена при финансовой поддержке в форме гранта МО РФ.

использование исключительно сферой академических наук, то сейчас системный подход получил широкое распространение. Системы встречаются нам на каждом шагу. Мир системен и привычное мышление оказывается при изучении систем неэффективным, поскольку оно направлено на поиски простых цепочек причинно-следственных связей, протянутых в пространстве и времени, а не на выявление всей конкретной сложности сочетания тесно взаимосвязанных факторов [20].

Системный стиль мышления со временем должен стать достоянием каждого цивилизованного человека, что будет означать выход цивилизации на новый уровень культуры мышления [5].

Существуют два пути формирования системного мышления: медленный – на основе собственного практического опыта методом «проб и ошибок» и более быстрый – в учебном заведении под руководством специалиста. Очевидно, что второй путь предпочтителен, но требует применения соответствующей технологии учебного процесса.

По существу различные стороны системного подхода отражены в курсах философии, высшей математики, психологии и других. Но эти знания не связаны между собой в единую систему и не позволяют сформировать у студентов общего взгляда на системный анализ, и главное – системного мышления. Разрозненные знания должны быть систематизированы и объединены в рамках специальной дисциплины. Именно поэтому в учебные планы (ГОС 2000) всех специальностей РГППУ включена дисциплина «Системный анализ» (национально-региональный компонент), главной целью введения которой является формирование системного мышления у студентов.

Проведенный сравнительный анализ программ дисциплины «Системный анализ» в различных высших учебных заведениях показал, что цели и задачи включения в обучение данного курса идентичны, наблюдаются лишь небольшие отличия в формулировках [7–14; 16; 18; 23; 24]. Блок классической теории систем практически является инвариантным. Темы лекционного курса совпадают почти у всех. Но системное мышление формируют не столько теоретические знания по теории систем и системного анализа, сколько практика их применения и в реализации поставленных целей на практике на сегодняшний день можно наблюдать два направления.

Сторонники первого подхода (АГУ, Кабардино-Балкарский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Уральский государственный технический университет, Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт», Южно-Уральский государственный университет, Ивановский государственный энергетичес-

кий университет и др.) пытаются развить системное мышление за счет решения математических задач (задачи из теории вероятностей, на условный экстремум, оптимизационные задачи, задачи линейного программирования и др.) [7–9; 12; 16; 18; 23; 24]. Но в силу того, что знаний студентов (особенно гуманитарного профиля) в области математики недостаточно (здесь есть объективные и субъективные факторы), привлечение математического аппарата для развития системного мышления требует либо кардинального улучшения математической подготовки студентов, либо (к чему приходят многие преподаватели) максимальное упрощение предлагаемого математического аппарата. Последний вариант делает фактически недостижимой поставленную цель обучения.

Сторонники второго подхода (Калининградский государственный технический университет, ИДО ТГУ, Томский государственный университет, Тульский государственный университет и др.) пытаются развить системное мышление за счет рассмотрения на практических занятиях различных проблемных ситуаций [10; 11; 13; 14; 20]. Студентами всесторонне анализируется поставленная проблема, а затем с помощью теории систем и на основе системного подхода предлагаются возможные варианты решений, далее по определенному критерию выбирается оптимальное решение. Особенность таких занятий в том, что, во-первых, преподаватель должен быть специалистом очень широкого профиля, чтобы быть компетентным в обсуждении не только жизненных, но и профессиональных ситуаций, часто возникающих в будущей деятельности специалиста определенного профиля. Во-вторых, управлять дискуссией во время таких занятий дело довольно трудное. Зачастую в семинарах принимает активное участие лишь часть группы, что опять же приводит к низкой результативности. Сложность также состоит и в оценке подобной деятельности.

Дисциплина «Системный анализ» проводится в РГППУ для различных специальностей, для студентов очной и заочной форм обучения и на разных курсах. В подобных условиях предлагается третий подход, который объединяет достоинства предыдущих подходов и избавляет (хотя бы частично) от их недостатков. В рамках данного подхода нами была разработана адаптивная методическая система, в основе которой лежат информационные технологии, обеспечивающие и дистанционное образование, и возрастной аспект, и профильную специализацию.

Суть нашего подхода – инкапсулировать математический аппарат за счет использования средств информационных технологий, а преодоление сложностей второго подхода решается за счет структуризации перечня задач в ходе обучения.

Прежде всего, для решения поставленной задачи нами был проведен анализ программных средств, целью которого являлось выявить наиболее подходя-

щие, удобные программные среды для реализации практических и лабораторных занятий по системному анализу. Из всех возможных программных средств анализу подлежали те, которые помогают сформировать умения системно мыслить, предвидеть результаты своей работы, анализировать и управлять своей деятельностью. В качестве таких программных средств были выбраны системы управления проектами и универсальные математические пакеты, позволяющие решать разного рода оптимизационные задачи [15; 19; 21; 22; 25].

Умение мыслить системно при нашем подходе развивается путем анализа свойств систем и системных связей, при решении слабоформализуемых задач, характеризуемых наличием большого количества факторов, которые надо учитывать при их решении, и отсутствием достаточной и достоверной информации о них. В качестве таких задач были выбраны: создание и управление проектом, решение оптимизационных задач и ряд других. В нашем случае с одной стороны на практике мы занимаемся проектированием и моделированием, а с другой стороны работаем с системами, применяя основы теории систем и теории принятия решений, системный подход к решению проблем и системный подход к управлению.

Используя компьютерные системы управления проектами, мы на практике реализуем системный подход, который лежит в основе всей теории систем и системного анализа [1; 3; 4], показываем необходимость планирования, проектирования, раскрываем преимущества метода моделирования при разрешении проблемных ситуаций, в принятии решении, в выборе управленческих воздействий. Проектирование и управление проектами было реализовано в профессиональной системе планирования и управления проектами *Open Plan*, так как в ходе анализа сред по созданию и управлению проектами были выявлены следующие преимущества *Open Plan*:

- *Open Plan* адаптирован под ОС *Windows*, следовательно имеет стандартный интерфейс и технологию работы [25];
- *Open Plan* русифицирован и поставляется в комплекте вместе с учебником и руководством по работе с *PDF* файлами [6];
- демо-версия *Open Plan* поставляется бесплатно и свободно распространяется, что выгодно для различных образовательных учреждений. Демо-версия *Open Plan* свободно распространяется и обладает всеми возможностями полной версии, но проекты ограничены 60 работами и ресурсные файлы ограничены 60 ресурсами, однако для учебных проектов этих возможностей достаточно [25].

Самое главное, что среда *Open Plan* позволяет создать модель реальной ситуации (проекта), оценить ее рентабельность с точки зрения системного подхода к решению задач (распределения времени, ресурсов, оценки стоимости проекта и т. п.). Кроме того, компьютерная поддержка процесса создания про-

екта обеспечивает возможность увидеть множество альтернатив решения поставленной задачи за доли секунды. Важно и то, что человек создающий проект, в любой момент может вернуться к предыдущему шагу и исправить данные, и все соответствующие изменения произойдут автоматически. Рутинная работа возлагается не на человека, а на компьютер, тем самым освобождается время для более глубокого анализа, размышлений. Применение информационных технологий упрощает процесс моделирования проекта, делая его более наглядным для человека, сокращая временные затраты на создание проекта и позволяя легко его контролировать и корректировать.

Для того, чтобы решение типовой задачи линейного программирования и транспортной задачи не вызывало трудностей, мы осуществляем его с помощью математического пакета *MathCAD 8 (Maple 6)*, позволяющего решать оптимизационные задачи.

Использование компьютерных сред *Open Plan* и *MathCAD 8* позволяет инкапсулировать математический аппарат, что делает содержание данной дисциплины доступным для студентов разных специальностей. Компьютерные технологии позволяют получать результат без детального знакомства с математическим аппаратом, так как во всех используемых программах математический аппарат «спрятан».

Представляется весьма важным, что данный подход в силу его универсальности можно использовать и в других учебных заведениях (школах, вузах).

Предлагается следующая структура дисциплины «Системный анализ»: «Системный подход к решению проблем», «Основы теории систем», «Технологии системного анализа», «Жизненный цикл стратегического планирования». Разделы «Системный подход к решению проблем», «Основы теории систем», «Жизненный цикл стратегического планирования» являются теоретической базой дисциплины, блоком классической теории систем [1–4]. Раздел «Технологии системного анализа» изучается студентами на лабораторных (практических) занятиях и его главная цель – обеспечить практику применения теоретических знаний по теории систем и системного анализа, в рамках данного раздела студенты овладевают такими технологиями как: решение оптимизационных задач с использованием методов математического моделирования, создание и управление проектами, принятие решений.

Подробнее остановимся на теме раздела «Технологии системного анализа» «Управление проектами». В рамках данной темы студентами создаются два проекта. Первый проект носит общеобразовательный характер. Его основная цель – освоение работы с компьютерной системой управления проектами. Это связано с тем, что у студентов нет опыта работы с подобными компьютерными системами проектирования, так как базовый курс информатики не предпола-

гает их изучение. Поэтому большую часть времени студенты тратят на освоение инструмента, а не на его применение. Тема данного проекта была выбрана таким образом, чтобы работа с ним не вызывала затруднений у студентов любой специальности.

Второй проект разрабатывается по теме, непосредственно связанной со специальностью, причем на первый план выходили содержание данного проекта и способы достижения поставленной цели проекта.

После проведения эксперимента для оптимизации работы было решено использовать полуфабрикаты некоторых наиболее сложных составляющих проекта, что позволило сэкономить до 40% времени и повысить результат обучения. На этапе создания проекта студентами должен быть создан ресурсный файл, в котором описываются все необходимые для реализации проекта ресурсы. Описание ресурсов происходит практически однотипно, имеются лишь небольшие отличия при описании ресурсов разных классов (финансовые, материальные и людские), поэтому для того, чтобы сократить время, которое затрачивается на эту работу, мы стали использовать учебный ресурсный файл, в котором надо лишь дополнить ресурсы каждого класса. Кроме этого, студенты не сами создают файл календаря, в котором описывается график рабочего времени (описание выходных дней, праздников, часов работы), а лишь дополняют его на определенный период.

Кроме того, со студентами гуманитарных специальностей, у которых количество часов, предусмотренных программой меньше, предполагается изучать *Microsoft Project*. Одним из основных отличий системы *Open Plan* являются мощные средства ресурсного планирования, которые позволяют значительно облегчить задачу нахождения наиболее эффективного распределения ресурсов и составления их рабочего расписания [19; 25]. Но специфика проектов студентов гуманитарного профиля состоит в том, что для реализации их проектов достаточно средств, предлагаемых *Microsoft Project*. А так как данная система содержит встроенную интерактивную справку и мастера создания проектов, то это значительно облегчает работу с самой средой и освобождает время для размышлений.

При выполнении индивидуального специализированного проекта не все студенты справляются с поставленной задачей, так как многим не хватает информации и жизненного опыта. Поэтому нами была сформирована база, включающая примеры готовых демонстрационных проектов по различным направлениям и сводные информационные таблицы с ценами наиболее часто используемых ресурсов, в том числе и людских. Анализ выполняемых студентами разных специальностей проектов позволил определиться с тематикой проектов базы, в ее основу были положены наиболее часто встречающиеся проекты и про-

екты, структура (или ее части) которых может быть фундаментом индивидуальных специализированных проектов студентов. Готовые демонстрационные проекты позволили сократить время на разработку структуры проекта на 30% и сделать ее более совершенной и приближенной к проектам, реально совершаемым в жизни.

Кроме того, при создании проекта студенты совершают типичные ошибки, для предотвращения которых был создан модуль «Типичные ошибки при создании и управлении проектом», в котором разобраны все возможные затруднения и пути их разрешения. Данный модуль программно-методического комплекса, реализованный с помощью информационных технологий, также позволяет ускорить процесс создания проекта и особенно помочь тем студентам, которые создают проект в домашних условиях и не имеют возможности проконсультироваться с преподавателем.

Также анализ данных эксперимента показал, что тему «Математическое моделирование» раздела «Технологии системного анализа» в среде *MathCAD 8 (Maple 6)* следует включать лишь у компьютерных и экономических специальностей, у остальных студентов достаточно решать оптимизационные задачи, используя возможности математического моделирования программы *Excel*, так как хотя математический аппарат и инкапсулирован во всех этих программах, студентам гуманитарным специальностям сложно работать в прикладных программах *MathCAD 8 (Maple 6)*, так как требуются минимальные знания по написанию кода программ.

Тема «Принятие решений» раздела «Технологии системного анализа» является сквозной и в теме «Управление проектами», и в теме «Математическое моделирование», так как использование компьютерных технологий позволяет сократить рутинную работу, увидеть множество альтернатив, но даже самые совершенные технические средства не могут заменить человека в поиске лучших вариантов решений [2]. Для того, чтобы студенты освоили теорию и методы принятия решений, на практике непосредственно разбираются задачи на принятие решений. Сначала студентам предлагается электронный учебник, в котором кратко приводится теория по принятию решений и несколько разобранных примеров ситуаций процесса принятия решения человеком и его результаты. Тематика примеров подобрана таким образом, что это интересно и понятно студентам любой специальности. Далее со студентами проводится конференция, на которой каждый студент делает доклад о своем проекте, сопровождая его презентацией. В презентации он должен показать несколько возможных моделей своего проекта и обосновать выбор того, который, по его мнению, является оптимальным.

Отметим, что теоретический материал дисциплины представлен в виде презентаций, электронных учебников, в которых собран как базовый, так и до-

полнительный материал по всем разделам дисциплины, имеется руководство для самостоятельного выполнения лабораторных работ и тесты, обеспечивающие промежуточный контроль и итоговой контроль знаний студента по всей дисциплине «Системный анализ». Вся эта информация записана на компакт-диск, который доступен каждому студенту, и может обеспечить не только аудиторные занятия, но и самостоятельную работу студента, что позволяет использовать получаемый программно-методический комплекс в рамках различных форм обучения (в том числе и дистанционного).

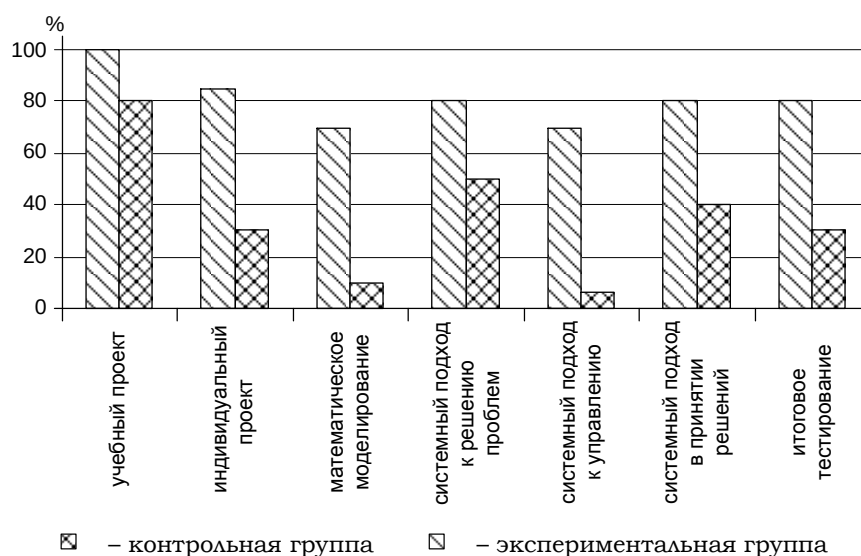
Теория систем является достаточно сложной для понимания, поэтому теоретический лекционный материал для лучшего усвоения представлен презентациями, кроме того, в электронных учебниках приводится большое количество примеров, способствующих пониманию и раскрытию сути теории, дополнительного материала. И результаты итогового теста показывают повышение усвоения теоретического материала. Данный тест предлагался студентам первой группы, изучавшим данную дисциплину по традиционной методике (лабораторные занятия велись классически преподавателем без использования электронного практикума, теоретический материал давался на лекциях, дополнительный материал необходимо было искать в Интернете или библиотеках, компьютерный текущий контроль не осуществлялся). Тестирование прошло только 30% студентов, хотя объем содержания лекционных и лабораторных занятий соответствовал рабочей программе дисциплины. Студенты не смогли ответить на вопросы, связанные с применением теории систем, теории принятия решений, хотя все понятия ими были усвоены. Анализ анкет студентов показал, что теоретический материал для них был сложен и непонятен, а умения, полученные на практике, это умения работать в изученных компьютерных средах, но не умения системно мыслить. Студенты второй группы, изучавшие дисциплину с использованием созданного программно-методического комплекса, справились с тестированием на 80%.

Кроме того, анализ выполненных индивидуальных проектов в первой группе показал, что студенты не справились с итоговым заданием, так как проекты были очень похожи по структуре на первый учебный проект, студенты плохо видели связи между компонентами проекта и управление проектом было не оптимальным, также надо отметить, что время, затраченное на его выполнение, было в два раза больше, чем у студентов второй группы.

Еще одним показателем сформированности системного мышления являются результаты творческих работ студентов по следующим темам: «Системный подход к решению проблем», «Системный подход к управлению», «Системный подход в принятии решений». Студентам необходимо было раскрыть сначала суть данных подходов, а потом привести примеры реальных жизненных ситу-

аций по каждой конкретной теме и рассказать о возможных последствиях традиционных подходов. Студенты первой группы смогли написать лишь суть данных подходов, приведенные примеры показывали неумение применить теорию к жизни, особенно по темам «Системный подход в принятии решений». Только 6% студентов справились с творческим заданием. Работы студентов второй группы были содержательными, индивидуальными и сложность возникла лишь с работой по теме «Системный подход к управлению», успеваемость была 70%.

Результаты эксперимента показали эффективность созданного программно-методического комплекса, результаты успеваемости студентов приведены на рисунке.



Успеваемость студентов по дисциплине «Системный анализ»

Эксперимент проводился на студентах очного обучения, но результаты студентов заочного обучения также иллюстрируют эффективность созданного программно-методического комплекса. На установочных лекциях (чаще всего это два или четыре академических часа) преподаватель обзорно рассказывает содержание дисциплины «Системный анализ», дает необходимую информацию по выполнению контрольной работы и студенты получают компакт-диск по системному анализу для заочников со следующим содержанием: рабочая программа дисциплины, презентации (с заметками) к теоретическому материалу, методические указания по выполнению контрольной работы, электронный вариант учебного пособия по проектированию и работе с *Open Plan*, дополнительный теоретический материал и программное обеспечение курса. Студентам заочного обучения необходимо самостоятельно разобраться в теоретичес-

ком материале по определенным разделам дисциплины, а также выполнить контрольную работу, которая включает в себя разработку и создание собственного проекта (тематика должна быть связана с профессиональной деятельностью студента). На следующей сессии студентам читаются лекции (четыре или шесть академических часов) по СПРИНТ-технологии. Каждая лекция начинается с ответов на вопросы, возможно возникшие в процессе предварительной проработки студентами ее конспекта. Затем, при покадровой прокрутке конспекта, комментируется каждый из кадров с приведением необходимых примеров. Чтение лекции по СПРИНТ-технологии открывает возможность активного обсуждения учебного материала на самой лекции в режиме обратной связи, что повышает уровень усвоения теоретического материала [17]. На практических занятиях студенты защищают свои проекты и выполняют лабораторные работы по разделу «Математическое моделирование». Результаты наблюдения показывают, что с поставленными задачами не справляются лишь те студенты-заочники, которые не смогли найти доступ к компьютеру. Такая проблема возникает у студентов машиностроительного и энергетического факультета, но на наш взгляд не является критической, поскольку на сегодняшний день существует достаточно много способов разрешения данной проблемной ситуации.

Анкетирование студентов заочной формы обучения показало, что 60% студентов самостоятельно выполнили контрольную работу, 20% понадобилась помощь из-за слабой подготовки по основам информатики, 20% не справились с поставленной задачей (по различным субъективным причинам). В 2001/02 уч. г., когда студентам не выдавались компакт-диски с программно-методическим комплексом по дисциплине «Системный анализ», реальная успеваемость студентов заочников не превосходила 10%.

Кроме того, в программно-методический комплекс входит методическое пособие для преподавателей и методические указания по его использованию. Методическое пособие разработано для преподавателя с целью обеспечения лекционного курса дисциплины «Системный анализ», оно представляет собой электронное пособие, созданное на языке гипертекстовой разметки *HTML*, и содержит в себе лекции для очного и заочного отделения, глоссарий и итоговые тесты по теории. В зависимости от формы обучения (очная/заочная) и специальности количество лекционных часов изучения данной дисциплины могут варьироваться от 3 до 46 ч, поэтому были разработаны базовые лекции для очников (16 лекций) и для заочников (4 лекции). Такая особенность определена тем, что у большинства специальностей объем лекционных занятий составляет у очного отделения 32 ч, у заочного – 8 ч. Остальная теоретическая часть может быть получена из дополнительного материала или подробного, также нахо-

дящегося в этом учебнике. В каждой лекции содержится базовая информация по теме, полученная из разных источников (книги, презентации, электронные учебники, документы, размещенные в сети *Internet*) и гиперссылки на дополнительную информацию, которая имеется на сегодняшний день по данному вопросу. Кроме того, в некоторых лекциях, где требуется проиллюстрировать материал не общими примерами, а по специальности, приведены гиперссылки на документ с примерами. При использовании электронного учебника преподавателю в зависимости от специальности и от часов, отведенных на чтение лекций, рекомендуется выбрать схему для проведения курса лекций, все схемы приводятся в методических указаниях к пособию.

Также нужно отметить, что разработанный программно-методический комплекс можно адаптировать для дистанционного образования. При необходимости из него можно сформировать компакт-диск для студентов, желающих заниматься по системе дистанционного образования, в который будет включено: рабочая программа, учебные материалы по всем разделам курса (учебные пособия по выполнению лабораторных работ + учебные файлы, методические указания, электронные учебники, содержащие теоретический материал и презентации к теоретическому материалу), тестовые вопросы по разделам, обеспечивающие текущий контроль усвоения материала, итоговый тест, и непосредственно необходимое для обучения программное обеспечение. И хотя в учебном пособии по выполнению лабораторных работ имеется блок «Типичные ошибки при работе», кроме компакт-диска необходимо организовать форум, где обучаемый смог бы задать вопросы. Особенно важна возможность общения при изучении раздела «Принятие решений», потому что изучение данного раздела проходит в форме семинаров и заканчивается конференцией.

Литература

1. Джозеф О'Коннор, Ян Мак-Дермотт. Искусство системного мышления. Творческий подход к решению проблем и его основные стратегии. Пер. с англ. – К.: «София», 2001.
2. Ларичев О. И. Теория и методы принятия решений, а также Хроника событий в Волшебных странах: Учебник. Изд. второе, перераб. и доп. – М.; Логос, 2002.
3. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. – М.: Высшая школа, 1989.
4. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа: Учеб. пособие – СПб.: Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000.
5. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. проф. З. А. Решетовой – М.: Изд-во полит. лит-ры «Единство», 2002.

6. OPEN PLAN. Руководство пользователя. М.: WELCOM, 2001.
7. <http://access.nalnet.ru/~svd/imoas/rabpr3>
8. <http://city.tomsk.ru/~ericnet/opd09-1.html>
9. <http://crow.academy.ru/system/program.htm>
10. http://db.informika.ru/spe/os_zip/553000.html
11. <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/library/007.htm>
12. <http://inf.tu-chel.ac.ru/132.htm>
13. http://klax.tula.ru/~aiax/BAKAL_552100/Sys_an/titlist.html
14. <http://netdpt.tsu.tomsk/russian/service/bank/analis>
15. <http://project.km.ru>
16. http://vt.cs.nstu.ru/site/subjects/s_mmsa1.phtm
17. <http://www.dl.com.ua/lib/conf/1.html>
18. http://www.math.dcn-asu.ru/md/k5/program/sk5_ru.html
19. <http://www.microsoft.com/Project>
20. http://www.natm.ru/triz/sistem/sis_01.htm
21. <http://www.primavera.com>
22. <http://www.projectmanagment.ru>
23. http://www.ssmu.ru/mbc/prog_sa.html
24. <http://www.transform.ru/cd/specdiscipls/sysan&mod/prog/rpsysan-&mod.htm>
25. <http://www.welcom.com>

ББК 4448.613–5

УДК 372.882.085

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «СТИЛИСТИКА НАУЧНОЙ РЕЧИ»

И. К. Миронова

Процесс образования в профессионально-педагогическом вузе представляет собой систему, имеющую полифункциональную многоуровневую образовательную структуру, основанную на широкой дифференциации профессиональной подготовки. Обучение научному стилю является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов.

Учебная дисциплина «Стилистика научной речи» вводится с 2003/04 уч. г. для студентов 3–4 курсов в рамках научно-исследовательской работы студентов в качестве дисциплины по выбору. В этом ярко проявляется тенденция к гуманизации

образования, когда основополагающим является гармоническое развитие творческого потенциала личности, воплощающегося в том числе и в научном творчестве.

Целью курса, то есть ожидаемым, прогнозируемым, идеальным итогом деятельности преподавателя, является развитие умений и навыков эффективного речевого поведения как в научной, так и в профессиональной сферах общения, повышение общей речевой культуры студентов.

Основные задачи учебной дисциплины состоят в том, чтобы сформировать у студентов представления о лингвистических особенностях научного стиля, типологической природе научного текста и его смысловой структуре, а также научить анализировать текст, развить навыки самостоятельного поиска научной информации как основы научной и профессиональной деятельности, научить продуцировать первичные и вторичные научные тексты.

Обучение коммуникативной деятельности обусловлено сформированностью у студента соответствующего этой деятельности комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих рассчитывать на развитие его личности. В связи с этим приоритетной при преподавании данного курса должна стать личностно-деятельностная ориентированность содержания и процесса обучения, поскольку формирование коммуникативной компетенции не может быть недеятельностным.

Цели и мотивы преподавателя во многом зависят от побуждений студентов. В связи с этим учебный процесс по дисциплине «Стилистика научной речи» целесообразно построить по принципам педагогики сотрудничества. Главным показателем эффективности деятельности преподавателя является успешность действия студентов с учебным материалом, степень готовности к решению задач, определенных рамками учебного предмета.

Традиционным является трехкомпонентное представление состава учебного предмета: преподаватель – содержание и средства обучения – студент. Рассмотрим каждый из данных системообразующих элементов курса.

1. Содержание профессиональной компетенции преподавателя.

Преподаватель курса «Стилистика научной речи» прежде всего должен сам обладать специальными навыками создания научного текста, а следовательно, иметь ученую степень кандидата или доктора наук, полученную после написания кандидатской или докторской диссертации.

Содержание профессиональной компетенции преподавателя курса «Стилистика научной речи» заключается главным образом в представлении о целях обучения, социальном заказе и мотивационном комплексе студентов.

Основные цели преподавания при обучении «Стилистике научной речи» можно разделить на несколько блоков.

Практическая цель преследует изменение познавательной сферы личности студента, овладение знаниями, умениями и навыками, связанными

с анализом дефектных и образцовых научных текстов и самостоятельным продуцированием вторичных и первичных научных текстов.

Развивающая цель реализуется в развитии мотивационно-ценностной и практически действенной сфер личности студента.

Участвуя в коммуникативной деятельности в рамках учебно-научной сферы общения, создавая и анализируя научные тексты, студент становится активным субъектом учебной деятельности, а не просто потребителем некоторого набора знаний и опыта. Он вынужден совершать осознанные коммуникативные действия с тем, чтобы овладеть коммуникативной деятельностью. К этим действиям относятся создание устного научного выступления, участие в научной полемике, продуцирование научных текстов разных жанров и т. д. В результате совершенствуются интеллектуальные способности студента, расширяется репертуар социальных ролей, к исполнению которых он оказывается подготовленным.

В соответствии с новой образовательной парадигмой *воспитательные цели* преподавания данного курса должны прежде всего заключаться в создании условий, необходимых для максимально полного освоения личностью духовных ценностей, накопленных в научной сфере общественной жизни. Другая важнейшая цель воспитания – помочь студенту раскрыть внутренний творческий потенциал, самореализоваться в учебно-научной деятельности.

Кроме того, воспитательная цель изучения курса «Стилистика научной речи» обнаруживает себя в том, что он непосредственно своей личностью, стилем профессиональной деятельности, предметным содержанием курса, привлекательностью учебного взаимодействия воспитывает студентов эстетически, формирует позитивное отношение как к русскому языку, так и к научной деятельности.

2. Мотивационный комплекс студентов.

Объективная зависимость целей обучения от внешних, социальных факторов выражается в выводимости их из социального заказа. В содержание понятия «социальный заказ» применительно к курсу «Стилистика научной речи» включаются, с одной стороны, потребности общества в учебном предмете, с другой, – потребности потребителей образовательных услуг – студентов.

В связи с тем, что курс «Стилистика научной речи» является дисциплиной по выбору, с целью изучения мотивов учебной деятельности студентов и мотивоформирующих факторов было проведено социологическое исследование, причем в качестве метода использовался самый распространенный метод получения социологической информации – письменный опрос. Студентам предлагалось ответить на вопрос, почему они выбрали курс «Стилистика научной речи». Достоверность и надежность информации обеспечивались формой

и типом вопроса, который был составлен с учетом психологических особенностей студентов: использовался прямой вопрос, непосредственно адресованный студентам и направленный на выявление их личного мнения. Всего было опрошено 47 студентов 3 курса факультета информатики.

С точки зрения свободы респондента в выборе ответа использовался полузакрытый, или промежуточный, вопрос – респонденту давалось 11 вариантов ответа, из которых он мог отметить несколько, но он имел право ответить в свободной форме, выбрав свой вариант ответа. Заранее определенные варианты ответа были следующие: хочу расширить свои знания в области русского языка и стилистики; пригодится в будущем; хочу получить зачет по научно-исследовательской работе студентов; этот курс выбрали мои друзья; это поможет в будущем защитить диплом на «отлично»; после окончания университета хочу поступить в аспирантуру; собираюсь работать в вузе; хочу быть образованным человеком; думаю, что у меня есть способности к научной деятельности; этот предмет мне предложил декан (заведующий кафедрой, научный руководитель и т. д.); нет возможности выбрать другой предмет.

Анализ ответов студентов на заданный вопрос показал следующее.

Свой вариант ответа никто из студентов не предложил. Степень значимости мотивов учебной деятельности студентов можно представить в виде табл. 1.

Таблица 1

Степень значимости мотивов учебной деятельности студентов

№	Мотив учебной деятельности	Число студентов, отметивших этот мотив, %
1	хочу быть образованным человеком	40,4
2	хочу получить зачет по научно-исследовательской работе студентов	38,2
3	пригодится в будущем; это поможет в будущем защитить диплом на «отлично»	36
4	хочу расширить свои знания в области русского языка и стилистики	34
5	нет возможности выбрать другой предмет	29,7
6	этот предмет мне предложил декан (заведующий кафедрой, научный руководитель и т. д.)	14,0
7	после окончания университета хочу поступить в аспирантуру	12,7
8	думаю, что у меня есть способности к научной деятельности	4,2
9	этот курс выбрали мои друзья; собираюсь работать в вузе	2,1

Анализ показал, что мотивы учебной деятельности студентов можно разделить на четыре группы: прагматические, дидактические, познавательные мотивы, мотивы принуждения и обязанности. Среди мотивов явно лидируют прагматические: студенты хотят быть образованными людьми, хотят получить зачет по научно-исследовательской работе студентов, понимают, что знания, полученные на учебных занятиях по данной дисциплине, пригодятся в будущем, в частности помогут защитить диплом на «отлично».

Главными мотивами выбора курса студентами являются стремление к познанию и потребность в признании, одобрении их учебно-научной деятельности. Причиной этого, как представляется, является то, что для многих студентов 3–4 курсов главная жизненная цель заключается в получении диплома, что позволит начать самостоятельную трудовую деятельность.

На втором месте по значимости для студентов – познавательные мотивы, выражающиеся в стремлении расширить свои знания в области русского языка и стилистики.

К сожалению, популярны и мотивы принуждения и обязанности, связанные с невозможностью выбрать другой предмет для изучения и следование рекомендациям научного руководителя или представителей деканата.

На последнем месте – дидактические мотивы: после окончания университета хочу поступить в аспирантуру; думаю, что у меня есть способности к научной деятельности; собираюсь работать в вузе; этот курс выбрали мои друзья.

Отсутствие среди мотивов учебной деятельности коммуникативных (например, хочу общаться в рамках учебно-научного общения) и эмоционально-эстетических (например, нравится изучать подобные дисциплины) обусловлено тем, что курс только вводится в практику преподавания и студенты пока не могут оценить, нравится им этот курс или нет, привлекает их преподаватель, который его ведет, или средства и методы обучения, удовлетворяют ли они на занятиях свои коммуникативные потребности.

Среди мотивирующих факторов, которые, возможно, повлияют в будущем на мотивацию изучения курса «Стилистика научной речи», в самом общем виде можно выделить следующие:

- привлекательность материала, используемого в процессе обучения (средства и методы обучения, содержание предоставляемой информации и т. д.);
- специфика специализации студентов, их желание в дальнейшем заниматься научной деятельностью, в рамках которой предполагается создание письменных и устных научных текстов;
- сформированность у студентов 3–4 курсов умения учиться, на которое можно опереться при обучении;
- уровень профессиональной компетенции преподавателя.

Известно, что в процессе учения на основе старых мотивов могут формироваться новые. Следует учитывать, что потребности каждого из членов учебной группы могут быть удовлетворены лишь компромиссно, в обобщенном виде. Для развития личности студента необходимо, чтобы познавательные, дидактические, коммуникативные и эмоционально-эстетические мотивы превратились в смыслообразующие, то есть обогатились личностным смыслом. Причем для студентов личностный смысл всегда имеют мотивы, связанные с будущей профессией.

3. Содержание и средства обучения.

Проведение детального анализа методов и приемов обучения стилистике научной речи не входит в предмет настоящего исследования, укажем лишь, что в качестве основного средства формирования коммуникативной компетенции в сфере учебно-научной деятельности выступает упражнение. В целом, средства обучения можно разделить на следующие группы.

1. Средства, управляющие деятельностью преподавателя. К ним относится прежде всего программа курса, включающая в себя 14 основных тем, выделенных для изучения.

2. Средства, служащие реализации деятельности преподавателя. Данные средства включают в себя методические рекомендации, методические разработки тем и практических занятий, осуществляемые преподавателями кафедры русского языка и культуры речи РГППУ.

В частности, методические рекомендации к практическим занятиям по дисциплине «Стилистика научной речи» представляют собой систему практических заданий, направленных на изучение характерных особенностей научного стиля речи: лингвистических, текстовых, жанровых. Каждая тема в них открывается краткой теоретической информацией, которая необходима для выполнения заданий, направленных на анализ научного текста и его самостоятельное продуцирование или исправление дефектного текста. Подбор практических заданий осуществлялся по функциональному принципу, в соответствии с которым основная их часть посвящена продуцированию текстов учебно-научной разновидности научного стиля и проблеме оформления научной работы.

3. Средства, используемые в качестве инструмента педагогического воздействия: учебники, учебные пособия, ТСО.

Опубликованные учебные пособия по курсу «Стилистика научной речи» можно разделить на три группы:

1) учебники, учебные пособия, справочники по стилистике, русскому языку и культуре речи, в которых рассматриваются некоторые темы курса «Стилистика научной речи» (см., например, [4; 6] и др.). Данные учебные посо-

бия не содержат теоретических данных и практических разработок для всех тем курса;

2) практические руководства для студентов и аспирантов, создающих научные тексты разных жанров (рефераты, курсовые и дипломные работы, кандидатские и магистерские диссертации и т. д.) (см., например, [1–3] и др.). Основной недостаток данных пособий заключается в том, что они предназначены в основном для студентов, а не для преподавателей и содержат описание основных характеристик только некоторых научных жанров;

3) учебники и учебные пособия непосредственно по курсу «Стилистика научной речи». Говоря о данных учебно-методических изданиях, необходимо отметить, что, к сожалению, в силу различных причин в большинстве своем они являются недоступными для студентов и преподавателей г. Екатеринбурга.

Конкретные методы обучения стилистике научной речи, последовательность их применения в учебном процессе варьируется в зависимости от профессиональной компетенции преподавателя, контингента студентов, их общеобразовательного уровня и профессиональных ориентаций, а также этапа обучения.

Определенную трудность при обучении стилистике научной речи представляет тот факт, что наибольший интерес студенты проявляют к содержанию обучения, а не к самому учебному процессу. Считается, что это основная причина ослабления их учебно-познавательных мотивов. Исправлению положения может содействовать применение принципов проблемного обучения, использование нетрадиционных методов и средств обучения (ролевая игра, видеотренинг и т. д.). Свобода дискуссий, дружелюбная атмосфера на занятиях, возможность выбора текста или упражнения, самостоятельное составление тестов для контроля и самопроверки. Все это будет способствовать развитию у студентов мотивации «престижности обучения» и мотивации «стремления к компетентности».

Наиболее существенным фактором, определяющим эффективность обучения любой дисциплине, является степень интеллектуальной активности студентов, углубленного понимания ими содержания предлагаемого учебного материала. Под интеллектуальной активностью понимается нестимулированное извне продолжение мышления. Мерой интеллектуальной активности может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуации обучения [7, с. 84], то есть самостоятельное продуцирование научных текстов разных жанров и форм речи (устной и письменной) за рамками учебных занятий.

Задача преподавателя в этой связи – построить процесс обучения таким образом, чтобы он способствовал развитию креативного мышления студентов, то есть содействовать в попытках студентов осознать мотивы своих действий,

способствовать формированию положительной мотивации к изучаемому предмету, помогать в овладении мыслительными операциями.

Обобщим основные положения, определяющие специфику профессиональной деятельности преподавателя курса «Стилистика научной речи».

1. Поскольку речь идет о практическом курсе, то и деятельность преподавателя заключается главным образом не в передаче комплекса знаний о нормах научной речи и правилах построения научных текстов, а в обучении деятельности на основе передаваемых знаний, формируемых умений и навыков анализа, а также построению первичных и вторичных научных текстов.

Коммуникативная деятельность в рамках научного стиля, активное и успешное участие в процессе учебно-научного общения – это цель обучения стилистике научной речи и одновременно главное средство, условие и результат обучения. Эта полифункциональность коммуникации делает учебный предмет «Стилистика научной речи», а соответственно и деятельность преподавателя, уникальными. Устная научная речь преподавателя, сама его личность ученого-лингвиста приобретают обучающий характер.

2. Преподаватель, успех деятельности которого в значительной степени зависит от эффективности учебных действий партнера по педагогическому взаимодействию, должен отслеживать, анализировать и учитывать в учебном процессе состояние мотивационной сферы студента и изменение социального заказа общества. Очевидно, что динамика познавательной активности студентов на занятиях должна заключаться в закреплении дидактических и прагматических мотивом, а также в развитии познавательных, коммуникативных и эмоционально-эстетических.

3. Преподаватель курса «Стилистика научной речи» должен овладеть техникой педагогического общения. Организация общения на учебных занятиях может происходить как при непосредственном участии преподавателя (в формах научного диалога, дискуссии, полемики), так и при опосредованном (научная дискуссия, ролевая игра, устное научное выступление и т. д.).

4. Деятельностный характер процесса обучения стилистике научной речи отражается в принципиальной параллельности обучения приемам анализа образцовых научных текстов, коррекции дефектных текстов и использования знаний, умений и навыков продуцирования устных и письменных научных текстов в реальных ситуациях учебно-научного общения при решении коммуникативных задач. Это предполагает высокий уровень рефлексивности управления преподавателем деятельностью студентов: преподаватель должен создавать у студентов личностные основания учения и участия в коммуникативной деятельности.

Литература

1. Кузин А. Ф. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М., 1997.
2. Кузин А. Ф. Магистерская диссертация. – М., 1997.
3. Кузнецов И. Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы: Методика подготовки и оформления. – М., 2002.
4. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник. Практикум. – М., 1997.
5. Романцев Г. М. Теоретические основы развития начального профессионального образования в России. Автореф. дисс. ... док. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
6. Федосюк М. Ю., Ладыженская Т. А. Михайлова О. А., Николина Н. А. Русский язык для студентов-нефилологов. – М., 1999.
7. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.

КОНСУЛЬТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА

ББК 4448.025.5
УДК 378.035.4

О ЛИБЕРАЛЬНОМ КОНСЕРВАТИЗМЕ П. СТРУВЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

М. Н. Начапкин

В настоящее время термин «история» используется для обозначения процесса развития человеческого общества, личности во времени: «история... есть наука, изучающая конкретные факты в условиях именно времени и места, и главной целью ее признается систематическое изображение развития и изменения жизни отдельных исторических обществ и всего человечества» [1, с. 39]. С античных времен существует точка зрения, что история является наставницей жизни и может объяснить не только события настоящей жизни, но и задачи будущей. Велико значение истории в формировании национального самосознания. Народ, знакомый со своей историей, живет сознательно, чуток к окружающей действительности и умеет понимать ее.

На преподавателе отечественной истории в университете лежит большая ответственность. Его главной задачей является воспитание гражданина с чувством родины. Он должен привить студенческой молодежи интерес и уважение к своей истории. Без умного, образованного класса, понимающего исторические и духовные основы жизни, Россия не может стать великой страной. Сильную сторону молодежи составляют интенсивные нравственные побуждения, а неизбежно слабую незрелость, умственная несамостоятельность. Роль преподавателя должна состоять в помощи молодежи в воспитании умственной самостоятельности. Конечно и молодежь, со своей стороны, должна много работать самостоятельно по усвоению богатого духовного наследия отечественной исторической и философской мысли. Таким образом, одна из задач преподавателя сводится к тому, чтобы заложить в молодом человеке способность к этой будущей самостоятельной работе.

Очень важным для преподавателей отечественной истории является вопрос: на каких духовных ценностях должна воспитываться студенческая молодежь? Создание демократического государства, полноценного гражданского об-

щества невозможно без понимания и переоценки нашего исторического прошлого. История России XX в. была трагична: революции, войны, утверждение тоталитарного режима. Установление тоталитарного режима было бы невозможно без поддержки общества. Российская история выработала особый тип ментальности, являющий собой сложное сочетание свободомыслия и покорности. Для российского менталитета характерна, с одной стороны, психологическая зависимость от государства (государственно-патерналистский комплекс), а с другой стороны, отношение к свободе, как к «воле». Иногда свобода воспринимается, как возможность творить произвол, не думая об ответственности.

Элементы тоталитарного режима существовали еще в царской России. Тоталитаризм можно определить как государственный строй, осуществляющий полный контроль над всеми областями общественной жизни. Так еще в XV в. в московском княжестве складывается «вотчинная» система власти. Причины российского авторитаризма коренятся в уничтожении земельной собственности. Из-за этого Россия не сумела обзавестись правами и свободами. История России показывает, какую роль играет собственность в развитии гражданских и политических прав и как ее отсутствие делает возможным произвол и деспотизм государственной власти. Решающую роль в уничтожении земельной собственности сыграло Великое княжество Московское, которое завоевало всю Русь и установило в ней порядки, при которых монарх был не только правителем своей земли и ее обитателей, но и в буквальном смысле их собственником. Слияние верховной власти и собственности в режиме правления, известном как «вотчинное», наделяло монарха правами на землю и позволяло ему требовать службы от всех подданных, от благородных и простолюдинов одинаково. Слабость российского общества как раз была вызвана отсутствием у него реальной экономической власти. На Западе общество пользовалось для обуздания государства двумя орудиями – дворянством и буржуазией, державшими в своих руках землю и деньги. В России отсутствовала традиция собственности на землю. Монархия предпочитала наделять дворян поместьями, т. е. условным землевладением, зависящим от государственной службы. Кроме того, в аграрной, отсталой России, в отличие от Западной Европы, в обращении было мало денег, а средний класс был очень слаб и не имел ни какого влияния на политику. Лишь в 1762 г. российская корона освободила высший класс от обязательной государственной службы и только в 1785 г. утвердило за ним право собственности на землю. Только в 1861 г. крестьяне были освобождены от крепостного права. Лишь в 1905–1906 гг. российские граждане получили гражданские права и право избираться в народное представительство.

История России показывает, что частная собственность является необходимой, но не достаточной предпосылкой свободы. В последние полтора века

своего существования самодержавие соблюдало право собственности на землю и капитал. Однако в 1917 г. разразилась Октябрьская революция, уничтожившая свободу и частную собственность. Опыт России показывает, что свобода должна вырасти постепенно, в тесном содружестве с собственностью и правом и она не может быть учреждена законодательным актом. Уважение к чужой собственности должно воспитываться поколениями. Одной из причин Октябрьской революции было то, что крестьяне не имели такого воспитания, обладали низким правосознанием. Если склонность к присвоению заложена в природу человека, то уважение к чужой собственности и свободе в его природе отсутствует. Самодержавие несет прямую ответственность и вину за то, что не сумело воспитать правосознание крестьян, так как до реформы 1861 г. крестьянин считался вещью, которую можно продать. Можно также сделать вывод, что самодержавие сильно затянуло проведение назревших для страны реформ. Кроме того, со времени правления Александра III в России наличествовали многие элементы полицейского государства: «При полицейском режиме политическая деятельность поставлена вне закона, и органы безопасности наделяются практически неограниченными полномочиями для надзора за исполнением этого запрет. Тоталитаризм отличается более конструктивным подходом; включая в себя все элементы полицейского государства, он идет дальше них, стараясь преобразовать общество таким образом, чтобы все общественные институты и проявления общественной жизни... попали под контроль бюрократии или, точнее, аппарата государственной безопасности» [2, с. 407].

Среди причин утверждения большевистского тоталитарного режима можно выделить следующие: слабость демократических традиций; сильные, стойкие традиции самодержавной власти; привычность общества к насилию, как способу выхода из конфликтных ситуаций; традиции мессианства (стойкая вера в вождя спасителя с одной стороны, и убежденность в особом пути развития России, с другой стороны); наличие организованной политической силы, нацеленной на коренное преобразование мира, наличие у этой силы признанного вождя, готового идти на все ради достижения цели. В истории тоталитарного режима можно выделить три этапа: 1917–1929 гг. – зарождение, 1929–1953 гг. – расцвет, 1953–1991 гг. – упадок и разложение.

Перед преподавателем стоит задача воспитать у современной молодежи стойкий иммунитет к тоталитаризму, экстремизму и различным формам расовой нетерпимости. Патриотическое воспитание студенческой молодежи должно, по нашему мнению, опираться на богатую традицию отечественной либерально-консервативной мысли. Российские либеральные консерваторы, в частности П. Б Струве, разработали вариант оптимального соотношения проблемы власти и свободы. Так, в статье «О мере и границах либерального кон-

серватизма» Струве дал свое понимание понятия либерального консерватизма. Либерализм означал для него утверждение неотъемлемых прав личности, которые не подлежат посягательству ни со стороны власти, ни со стороны отдельных лиц, а подлинное, не формально-отвлеченное понятие консерватизма было связано в его сознании с сохранением монархии, сильной государственности: «И тут мы нащупываем подлинный пафос консерватизма и его подлинное содержание. Таковым является государственность как утверждение всенародного единства, или соборной личности народа, и против классовых пополюзований, и против безоглядных притязаний личности, т. е. против чрезмерного коллективизма и против крайностей индивидуализма» [3, с. 132–133].

В 1925 г. Струве стал редактором газеты «Возрождение». Первый номер открывался редакторской статьей «Освобождение и возрождение», в которой была намечена «либерально-консервативная» платформа как самой газеты, так и политического движения, от имени которого она намеревалась выступать: «Либерализм означает вечную правду человеческой свободы, славной традицией записанную и на страницах русской истории. К свободе вело и начатое великой Екатериной гражданское устройство нашей родины... духом свободы рождены были и великие реформы Александра Второго... и великие реформы 1905 г., давшие России гражданские свободы и народное представительство... Консерватизм означает великую правду охранительных государственных начал, без которых государства вообще не стоят, без действия которых не было и никогда вновь не будет Великой России. Вне любовной преданности великим началам и великим образцам родной истории народы становятся жалкими стадами или даже просто людской пылью...» [4, с. 1]. Струве считал, что современный консерватизм XX в. должен опираться на благую традицию отечественной консервативной мысли. К числу, как он называл, светочей подлинно охранительной или консервативной мысли Струве относит Сергея Радонежского, Дмитрия Донского, Петра Великого, Пушкина, Сперанского. Непосредственно создателями политической философии либерального консерватизма он называет Б. Чичерина, Н. Капозина, П. Вяземского, И. Тургенева, Д. Шипова, П. Столыпина.

Струве часто использовал понятие «либеральный консерватизм». В деталях либерально-консервативная платформа была раскрыта в его докладе «Либерализм, демократия, консерватизм и современные движения и течения», произнесенном в Праге в 1933 г. Основой либерализма, заявлял Струве, является защита неотчуждаемых прав человека от любых посягательств со стороны отдельных людей или государственной власти. Струве старался убедить аудиторию, что либерализм не обязательно связан с демократией и не так уж несовместим с консерватизмом. Напротив, послереволюционные события в России показали, что порой при консервативных монархах либеральные ценности

пользуются большим уважением, нежели при демократических республиках. Либерализм отстаивает все виды прав человека, но наиболее всего его интересует экономическая свобода, краеугольным камнем которой выступает частная собственность. Там, где рушится свобода хозяйственная, не может быть никакой свободы. С одной стороны, частная собственность ограничивает власть государства, а с другой – способствует человеческой предприимчивости.

Что же представляла собой, по мнению Струве, консервативная составляющая термина «либеральный консерватизм»? Отвечая на этот вопрос, Струве различал консерватизм как формальное понятие и как исторический факт. В первом из этих смыслов консерватизм означает не что иное, как отстаивание *status quo*, каким бы оно ни было, и при таком понимании он вполне сопоставим с любой политической системой, включая даже самую революционную: в данном разрезе, к примеру, вполне можно говорить о «коммунистическом консерватизме». На практике консервативная идея тяготеет к какому-то содержанию, будь то монархия или собственность. Подлинного пафоса она достигла в идее и институте государственности. Подобно тому, как право собственности составляет квинтэссенцию либерализма, государственность являет собой суть консерватизма.

Таким образом, очень важным является замечание Струве о том, что отвлеченно-формальное понятие консерватизма безжизненно и бесплодно. Идея консерватизма, или сохранения, обычно прикрепляется к каким-то определенным объектам, например монархии или частной собственности. Мыслитель искал и находил выход в разумном сочетании идей либерализма и консерватизма. Он был убежден, что свобода личности тем и отличается от своеволия, что может существовать только в правовом поле и держаться только правовыми установлениями сильного государства: «В настоящее время преодоленным является тот социологический оптимизм, который верил в сплошную, не знающую никаких исключений предустановленную гармонию между идеями свободы лица и народовластия, с одной стороны, и крепостью государства, как некоего всенародного единства, с другой стороны» [3, с. 132].

Консерватизм и либерализм тесно связаны между собой, ибо как без свободы лица невозможна крепость государства, так и без мощной государственности нет всенародного единства и неосуществима свобода лица. Либерализм и консерватизм в решении проблем власти и свободы сходятся. Либерализм состоит в утверждении свободы лица, а консерватизм защищает исторически сложившийся порядок вещей. Вместе они образуют либеральный консерватизм: «Либеральный консерватизм может означать прежде всего утверждение незыблемых прав лица, т. е. прикрепление идеи консерватизма, или охранения, к этим правам» [3, с. 134]. Обычно противопоставляемые идеи свободы личности и творчества, с одной стороны, и «почвы», преемственности жизни,

«осознанного почитания отцов», ценности монархической государственности – с другой, были объединены мыслителем на общем фундаменте. Эта необходимость положительного решения проблемы власти и свободы, преемственности и реформаторства, отмежевания от крайностей и чувства меры в политике являлась одной из главных тем размышлений Струве. Он мечтал о такой либеральной российской державе, в которой свобода личности будет сочетаться с могущественным государством, религиозностью, патриотизмом, правовой защищенностью, высокой дисциплиной труда.

Одной из центральных идей его концепции либерального консерватизма была идея примирения между властью и образованными слоями общества. Власть, идя на компромисс с нацией, должна отказаться от внеправовых попыток возрождения абсолютизма в той или иной форме, а лучшие образованные представители нации – от революции и политики безрелигиозного государственного отщепенства. Струве придавал огромное значение утверждению в отношениях между властью и нацией идеи права. По его убеждению, все политические споры должны решаться только путем переговоров.

Струве понимал, что успех политических преобразований возможен лишь при нормальном течении хозяйственной и социальной жизни. Поэтому революция была для него страшна, прежде всего, хозяйственной дезорганизацией страны. Именно на этой почве возникает реакция, разрушение культуры и застой. Революция беспокоит Струве и как внеправовой процесс, во время которого забываются права граждан. Критикуя консерваторов-реакционеров, он писал: «Черносотенцы» попирают чужое право и топчут в грязь и заливают кровью всякие права, даже свои собственные» [5, с. 13]. С. А. Франк, противопоставляя либеральный консерватизм Струве реакционному консерватизму, отмечал: «Целая бездна отделяет этот либеральный консерватизм от консерватизма реакционного – от вождения насильственно удержать жизнь на низшем уровне духовной и общественно-политической культуры, утвердить устойчивость старого через государственную опеку над человеческим духом, через подавление его вольного творческого начала» [5, с. 487].

Национальный дух для Струве был невозможен без ответственной и самодетельной личности. Именно связь личности с национально-культурным и государственным миром, опосредующим ее причастность к непостижимому, составляет ядро либерального консерватизма. Возрождение России будет возможно лишь в том случае, если индивиды и массы будут воспитаны на традициях русской культуры, в национальном духе. Обратившись к его политическим воззрениям, мы обнаруживаем, что Струве отстаивал три идеала:

1. *Либерализм.* Для него совершенно бесспорным было то, что целью человеческого существования является личная самореализация и что ради достижения этой цели человек должен пользоваться максимальной свободой. Поэто-

му основной задачей политического порядка он считал создание оптимальных условий для беспрепятственной культурной работы, будь то в сфере художественного творчества или в экономике. Струве отстаивал частную собственность и никогда не мирился с революционным насилием.

2. *Государственность*. Струве был одним из немногих мыслителей, которые понимали необходимость государственной власти в качестве гаранта свободы. В 1905–1917 гг. Струве более всего беспокоило осознание того, что русское государство погибает. В этот период он неустанно нападал, с одной стороны, на бюрократию, и, с другой стороны, на интеллигенцию – за отказ объединиться во имя спасения авторитета государства. Возрождение дееспособности российской государственности он считал одной из ключевых задач эмиграции.

3. *Западничество*. На протяжении всей жизни Струве отвергал распространенную среди консерваторов и радикалов идею, что России предначертан «особый» исторический путь. Для него настоящая Россия была петербургской и персонифицировалась в фигурах Петра Великого и Пушкина: европейских, самокритичных. В то же время он сделал вывод, что только патриотический идеал может заполнить пропасть, отделяющую правителей от подданных.

Что же нужно делать молодежи? Ее обязанность, наряду с усвоением мудрости старшего поколения, самостоятельно работать над развитием своей личности, сознательно готовиться к будущей роли граждан. Но эта роль остается все-таки для молодежи только будущим, а не делом ее настоящего. Ее настоящее, ее ближайшая задача состоит в учебе, созидании себя и вообще в подготовке к ближайшей деятельности, которая требует, прежде всего, знаний. Целью воспитания молодежи должно быть воспитание действительно самостоятельных людей, знающих себя, свою страну, ее нравственные силы и идеалы. Только тогда, став зрелыми людьми, они сознательно начнут самостоятельно действовать во благо страны и людей, в ней живущих.

Литература

1. Платонов С. Ф. Сочинения в 2-х томах. – СПб., 1993 г.
2. Пайнс Р. Россия при старом режиме. – М.: «Независимая газета», 1993.
3. Струве П. Б. О мере и границах либерального консерватизма. – Полис, 1994, № 3.
4. Возрождение, № 366, 1926.
5. Струве П. Б. Patriotica: Политика, культура, религия, социализм. – Москва, 1997.

АВТОРЫ НОМЕРА

Долинер Леонид Исаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сетевых информационных систем, факультета информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Глуханюк Наталья Степановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гниломедов Павел Иванович – ассистент кафедры высшей математики Уральского государственного университета путей сообщения, Екатеринбург.

Городецкая Наталья Валерьевна – ассистент кафедры сетевых информационных систем факультета информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Кукенков Валерий Игнатьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства Художественно-педагогического института, Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Миронова Ирина Константиновна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Начапкин Максим Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Института социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Пустильник Иосиф Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания физики и ТСО Уральского государственного педагогического университета, член Ученого совета УГНОЦ РАО, заслуженный работник высшей школы, Екатеринбург.

Романова Клара Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный эколог РФ, руководитель Эколого-медицинского центра Волжской государственной инженерно-педагогической академии, Нижний Новгород.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии профессионального образования, про-

ректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Шахова Ирина Николаевна – аспирантка кафедры социологии Института социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург

Шуклина Елена Анатольевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии, заведующая социологической лабораторией Гуманитарного университета, Екатеринбург

Шендрик Иван Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Церковникова Наталья Геннадьевна – ассистент кафедры социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Ягодин Валерий Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры гимнастики и прикладных видов спорта Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Журнал зарегистрирован Уральским окружным межрегиональным
территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Подписной индекс в Объединенном каталоге РФ 72604

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11,
комн. 2–233,
тел. (3432) 31–31–15 (доб. 212), mail@usvpu.ru (с пометкой
«В редакцию журнала „Образование и наука“»).

Подписано в печать 23.10.2003 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 418.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.

Цена свободная