

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

№ 5(35) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2005

**ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 3**

- Алексеев О. Л., Коркунов В. В.** Региональные модели развития специального образования: методология, содержание, технологии, инновации ..... 3
- Белов В. И.** Теоретическая модель социально-педагогической системы профессионального воспитания в системе НПО ..... 11
- Полуянов В. Б.** Концептуальные основы маркетингового взаимодействия субъектов региональной системы профессионального образования\* ..... 19
- Шепель О. М., Минин М. Г.** Знание как живая система ..... 30
- Шкабара И. Е.** Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования ..... 39

**ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 44**

- Ягодин В. В.** Этнопедагогические традиции народной физической культуры традиционного общества как социально-педагогический феномен ..... 44

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ..... 52**

- Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А.** Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования ..... 52
- Лазаренко И. Р.** Принцип образовательного партнерства в системе дополнительного профессионального образования ..... 59
- Шмачилна С. В.** Этапы формирования исследовательской культуры социального педагога ..... 68

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 78**

- Гончаров С. З.** Акмеология сердечного созерцания в культуре и его креативные возможности в образовании (по работам И. А. Ильина) ..... 78

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 90**

- Гершкович Т. Б., Глуханюк Н. С.** Готовность к освоению возраст-временных изменений в процессе жизненного пути ..... 90
- Минюрова С. А., Плеханова Л. Л.** Особенности проспективной идентичности выпускников вуза ..... 100

---

\* Материал для дискуссии

<b>Уткин И. В., Линьков В. В., Уткина М. Н.</b> Экспериментально-психосемантическое исследование эмоциональной сферы у старших школьников с синдромом минимальной мозговой дисфункции .....	111
<b>ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>120</b>
<b>Емельянова И. Н.</b> Приоритетные функции университетского образования на различных этапах становления высшей школы.....	120
<b>Булыгина М. В.</b> Земские школки домашнего обучения конца XIX века в Шадринском уезде Пермской губернии.....	130
<b>НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ .....</b>	<b>137</b>
<b>Нагибин В. В., Макарова Л. А.</b> «Net Школа» как составляющая школьного информационного пространства .....	137
<b>НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ .....</b>	<b>139</b>
<b>НОВЫЕ КНИГИ .....</b>	<b>147</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>148</b>

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

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

**Редакционный совет:**

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

**Редакционно-издательская группа:**

Научный редактор В. А. Федоров;  
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;  
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

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

© Уральское отделение РАО, 2005

© Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2005

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.90(045)  
ББК Ч 430

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ

О. Л. Алексеев,  
В. В. Коркунов

*Ключевые слова:* дизонтогенез; специальное образование; региональные модели образования.

*Резюме:* В статье дается обзор результатов исследований по системному изучению детей с различными формами дизонтогенеза, его коррекции и прогнозирования в условиях региональной системы общего и специального образования; рассматриваются вопросы моделирования процессов изучения и оценки особенностей этих детей.

В 2001 г. научно-педагогический коллектив Института специального образования Уральского государственного педагогического института (УрГПИ) включился в разработку целевых программ Уральского отделения Российской академии образования и в частности подпрограммы «Стратегия развития и новые модели образования на Урале».

Выбор заявленной в названии статьи темы научного исследования был обусловлен рядом обстоятельств.

1. В настоящее время в российской психолого-педагогической науке существует ряд противоречий, порожденных несовпадением «проявлений индивида, личности и индивидуальности, исследуемых в рамках относительно независимых друг от друга биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений современного человекознания»; разведением «исследовательской установки, ориентирующей специалиста на понимание развития личности в природе и обществе, и практической установки, направленной на формирование или коррекцию личности в соответствии с целями, заданными обществом или поставленными обратившимся к специалисту конкретным человеком» [5, с. 426].

2. В специальной педагогике и психологии мы также наблюдаем, с одной стороны, кризис в их развитии, вызванный ограниченностью научных знаний рамками патогенетического и дизонтогенетического подходов, с другой – стремление к обновлению практики путем поиска новых моделей коррекции и компенсации отклоняющегося развития ребенка, разработке меха-

низмов сближения и интеграции систем общего и специального образования, научного осмысления обозначенных процессов.

Таким образом, региональные задачи научных исследований в области специальной педагогики могут охватывать весь спектр научных проблем, обозначенных выше, с учетом сложившихся традиций, наличия научных школ и соответствующей материальной базы. Ориентация научных исследований на региональные аспекты обусловлена также развитой инфраструктурой системы специального образования на Урале, тенденциями разработки регионально ориентированных нормативно-правовых актов в области специального образования, неравномерно развивающейся экономикой в рамках единого регионального пространства, накладывающей своеобразный отпечаток на характер реформирования системы образования в муниципальных территориях и др.

Исходя из вышесказанного, целью исследований, проводимых научно-педагогическим коллективом Института специального образования УрГПУ, стало системное изучение детей с разными формами дизонтогенеза, нуждающихся в удовлетворении специальных образовательных потребностей для своего развития, моделирование процессов изучения и оценки особенностей этих детей в зависимости от их участия в той или иной деятельности и разработка на этой основе наиболее эффективных программ прогнозирования и коррекции детского развития в системе общего и специального образования.

Основные задачи проводимых исследований были сформулированы следующим образом:

- разработка теоретических, технологических и организационных оснований для использования системного подхода в процессах изучения, оценки и последующего развития ребенка с дизонтогенезом в различных социальных условиях его функционирования;
- использование системного моделирования в качестве метода научного исследования процессов, направленных на изменение системы специального образования в регионе с целью создания наиболее адекватных условий развития ребенка с дизонтогенезом;
- практическая проверка и внедрение наиболее эффективных из разработанных моделей в систему образования и социального обслуживания населения в Уральском регионе;
- совершенствование подготовки педагогических кадров для системы образования (в том числе и высшей квалификации) с использованием результатов НИР.

В качестве исполнителей НИР выступали не только научные сотрудники, преподаватели, аспиранты, студенты вуза, но и практические работники детских образовательных учреждений Уральского региона, что позволяло проводить исследования в условиях этих учреждений, в связи с чем существенно увеличивались возможности для обобщения, анализа и систематизации большого количества эмпирических данных.

Специфика научного исследования требовала такой ее организации, когда выдвижение гипотезы для решения одной из проблем вызывало необходимость ее проверки с привлечением разных специалистов по нескольким направлениям теоретической и практической деятельности.

На начальном этапе научного исследования для нас наиболее актуальной проблемой являлся поиск ответа на вопрос, что общего и отличительного имеется между мировой и региональными системами образования.

В общем виде единство образовательных систем обеспечивается их направленностью на создание условий для получения образования подрастающими поколениями. При этом термин «образовательная система» может включать в себя различный смысл. В научном плане использование понятия «система» применимо в случаях, когда предлагаемая конструкция имеет ряд составляющих ее элементов. При этом между элементами существуют особым образом организуемые связи, которые и указывают на ее системный характер.

Наиболее существенным признаком системности любого рассматриваемого явления признается наличие в нем системообразующего элемента [4]. Проведенный нами системный анализ существующей практики образования показал, что в мире существуют две модели школьного образования, которые отличаются друг от друга системообразующими (моделеобразующими) факторами:

- модели, в которых моделеобразующим фактором является ребенок как индивидуальность, характеризующийся «уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями» [13];
- модели, в которых моделеобразующим фактором является ребенок как личность, представляемый в качестве «носителя социально типичного смысла» [10].

Каждая из обозначенных моделей предполагает наличие собственных форм организации учебной и другой деятельности детей. И хотя в обоих случаях структурно-элементный состав систем один и тот же, тем не менее они существенно отличаются друг от друга организацией учебного процесса и деятельностью учащихся, что обусловлено прежде всего особенностями системообразующих факторов.

Анализ реального образовательного процесса показал также, что существуют модели, в которых обнаруживаются признаки той и другой системы. Это является отличительной особенностью и ведущей тенденцией переходного периода и отличает один регион от другого в едином образовательном пространстве.

Выявление закономерностей переходного периода возможно в процессе системного анализа существующих моделей детских образовательных учреждений как основного звена в образовательном пространстве региона. Организация такого анализа – достаточно трудоемкая и неоднозначная научно-исследовательская процедура. Она требует разносторонних знаний и привлечения специалистов различного профиля. Объектом системного анализа в данном

случае является реальный ребенок, его место в детском учреждении, а также включенность в процесс межсистемного взаимодействия.

Проведение подобного анализа [2; 3; 8; 9] позволило сделать ряд существенных для нашего исследования выводов:

- изменение структуры индивидуального опыта у детей с ограниченными возможностями развития происходит по мере накопления разнообразных умений и навыков и оперирования ими;
- овладение школьниками учебными умениями и навыками может стать основой для выявления у них индивидуальных и типических свойств личности и прогнозирования их развития;
- оценочно-прогностический подход предполагает участие в процессе оценки и прогнозирования развития каждого ребенка педагогов, специалистов и родителей и интеграцию их усилий в работе с ним;
- в организационном плане деятельность образовательного учреждения предполагает наличие ряда модулей, которые одновременно являются элементами целостной системы и одними из условий, влияющих на индивидуальное развитие каждого ребенка;
- анализ практики моделирования в специальном образовании показал, что создание условий для удовлетворения особых потребностей детей с ограниченными возможностями носит индивидуальный характер.

Полученные выводы позволили осуществить процесс моделирования условий специальной помощи ребенку вне зависимости от места его обучения, то есть специальные условия для обучения детей с интеллектуальными недостатками могут создаваться в обычной школе, что способствует их интеграции в социуме. Таким образом, региональная модель специального образования получила теоретическое обоснование в решении практических задач. Основные положения в оказании такой помощи были изложены в концепции, которая представлена как описательная модель.

Проведенные нами исследования показали, что детские образовательные учреждения, осуществляющие меры индивидуализации в обучении детей с ограниченными возможностями развития, достигают более высокого уровня эффективности результатов учебно-воспитательного процесса.

Индивидуализация в обучении (индивидуальный подход) детей с различными интеллектуальными, сенсорными и другими отклонениями в развитии рассматривалась нами как дидактический принцип в обучении и как индивидуальный характер тех или иных проявлений ребенка, накладывающих отпечаток на его деятельность и взаимодействие с окружающими. Индивидуальный подход в специальной педагогике в целом направлен на разрешение противоречия между фронтальной формой обучения учащихся и индивидуальным характером усвоения ими знаний, умений и навыков, а значит, и индивидуальным развитием каждого. В условиях специального обучения приходится сталкиваться с наличием глубоких и разнообразных нарушений учебной дея-

тельности у детей. В силу этого пути разрешения указанного противоречия могут находиться в плоскости выявления и оценки особенностей конкретного вида деятельности, установления причин, препятствующих более высокому уровню ее усвоения ребенком и планирования путей, способствующих преодолению недостатков этой деятельности (коррекция деятельности). Такой подход был обозначен нами как **оценочно-прогностический**.

Оценочно-прогностический подход позволяет по-новому смотреть на содержание коррекционного обучения, а выявление индивидуальных недостатков учебной деятельности и их комплексная оценка способствует не только общему развитию ребенка, но и осуществлению индивидуальной коррекции его развития. В связи с этим понятие «коррекционное обучение» приобретает конкретное содержание. Предметом коррекции становятся трудности, которые ребенок испытывает в процессе овладения той или иной учебной и другой деятельностью. На основе указанного подхода нами разработаны, описаны, апробированы и рекомендованы к практическому использованию модели медико-биологического (А. П. Маршалкин, Ю. С. Чурилов, А. С. Яценко), нейропсихологического (З. А. Репина, Н. М. Трубникова), психолого-педагогического (О. К. Агавелян, О. Л. Алексеев, О. В. Алмазова, Г. А. Карпова, В. В. Коркунов, З. П. Малева, Е. С. Набойченко, О. Г. Нугаева), логопедического (Т. П. Артемьева, Т. В. Верясова, З. А. Репина, Н. А. Свинина, Н. М. Трубникова, И. А. Филатова) исследования детей при различных отклоняющихся от предполагаемой нормы состояниях и организации коррекционной работы с ними.

Многовариантные модели коррекционно-развивающего обучения детей с различными формами дизонтогенеза на основе оценочно-прогностического подхода представлены в исследованиях, проводимых под руководством О. Л. Алексеева, Н. Д. Богановской, В. В. Коркунова, Ю. Ф. Кузнецова и др.

Наряду с этим ведутся научные исследования и в других направлениях специальной педагогики, которые связаны с проблемой системности, системным анализом и системным моделированием.

Перспективным направлением научных исследований представляется работа В. В. Коркунова в области системного анализа психической деятельности ребенка с дефектом с точки зрения теории информации. В основе данных разработок лежит представление П. К. Анохина об «информационных эквивалентах действительности» [4] и выявленная С. Л. Рубинштейном закономерность о первичности чувственного восприятия действительности и вторичности сознания, мышления. Представление о роли информационных процессов в работе функциональных систем активно развивается в последние годы [1; 6; 7; 11; 12]. Проведенный В. В. Коркуновым предварительный системный анализ нарушений целенаправленной деятельности и низкого уровня саморегуляции в процессах ориентирования, планирования и самоконтроля у умственно отсталых лиц показывает, что указанные расстройства при умственной отсталости могут быть обусловлены особенностями функциональных систем, в кото-

рых осуществляется постоянная информационная оценка состояния приспособительных результатов деятельности, направленных на удовлетворение разнообразных насущных потребностей личности. Известно, что функциональные системы человека формируются на основе целого ряда операций, таких как:

- афферентный синтез всей имеющейся информации, включающего в себя наличную афферентацию, прошлый опыт, мотивацию;

- принятие решения на основе имеющейся информации с одновременным формированием программы действий и акцептора (ожидаемой модели конечного результата);

- действие на основе афферентных сигналов из центральных структур к исполнительным органам;

- сличение результатов действия с акцептором результатов действия.

Истинная природа функциональных систем психической деятельности до сих пор окончательно не выяснена. Однако можно предполагать, что в ее основе лежит чувственное восприятие реальной действительности. Исходя из этого предположения может быть выстроен весь механизм поступления информации от сенсоров в центральные отделы коры головного мозга, благодаря чему происходит формирование «акцептора результата действия». Данное предположение позволяет по-новому объяснить механизм нарушенного или отклоняющегося развития ребенка и на этой основе моделировать процессы педагогического коррекционного воздействия на детей в период их обучения.

На основе системного подхода велась также и другие научные исследования, результаты которых внедрены или подготовлены к внедрению:

- разработаны, апробированы и подготовлены к внедрению специальные технические средства для детей с нарушениями слуха, зрения и речи, предназначенные для использования в дошкольных и школьных коррекционно-образовательных учреждениях, а также внедрены лечебно-тренажерные приборы для детей с нарушениями зрения и методика работы с ними (О. А. Алексеев, А. С. Балахонов, З. А. Репина);

- прошла практическую проверку и внедряется в практику специальных учреждений региона разработанная нами методика пропедевтической подготовки дошкольников с функциональными нарушениями зрения к лечению с использованием специальных медицинских аппаратов (О. А. Алексеев, З. П. Малева);

- опубликованы и рекомендованы к практическому использованию методические рекомендации по профессиональному образованию лиц с нарушениями зрения (О. А. Алексеев, Д. В. Вдовина);

- исследованы педагогические возможности нормативно-правовых знаний в повышении профессиональной культуры педагогов специального образования, разработана программа спецкурса, которая внедрена в учебный процесс Института специального образования УрГПУ (Ш. Н. Нигаев, Е. В. Шиврина);

- внедрены в учебный процесс вуза методы диагностики и коррекции межличностных отношений учащихся с нарушениями слуха (Ю. А. Герасименко, Г. А. Карпова).

Продолжается углубленное исследование следующих проблем:

- продуктивность использования компьютерных технологий при коррекции нарушений речи у детей (разработаны рекомендации по использованию компьютерных технологий в процессе коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, компьютерной поддержки деятельности логопеда; изучены возможности использования в логопедической работе с детьми нетрадиционных методов – хромодиагностики и хромотерапии) (Л. Р. Лизунова, А. П. Маршалкин, З. А. Репина, Н. А. Свинина, И. А. Филатова);

- особенности использования витагенного опыта как основы средовой адаптации детей с нарушениями зрения (О. Л. Алексеев, Д. В. Вдовина);

- условия повышения эффективности экстернальной формы интегрированного обучения детей с нарушенным зрением и нормально видящих;

- условия создания новой модели специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слепых и слабовидящих детей (Н. П. Шалган);

- механизм совершенствования взаимодействия специальных (коррекционных) образовательных учреждений и вуза по обеспечению возможностей получения высшего профессионального образования детьми-инвалидами по зрению (О. Л. Алексеев, Д. В. Вдовина, Н. П. Шалган).

В 2003 г. успешно завершена работа по Международному проекту TEMPUS-III по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Результатом этого стало развертывание специальной помощи студентам-инвалидам, обучающимся в УрГПУ на базе созданного Центра образования инвалидов. В настоящее время проводятся исследования по федеральной программе «Дети России» (подпрограмма «Дети-инвалиды»).

Для развития региональной системы специального образования по отдельным направлениям (интеграция в обучении и работа с детьми со сложными дефектами) нам важен опыт, накопленный зарубежными коллегами. С этой целью в 2003 г. заключено соглашение о международном сотрудничестве в области специального образования с Министерством образования, культуры и спорта земли Баден-Вюртемберг (Германия) и УрГПУ. В марте 2003 г. состоялась научно-практическая конференция с участием германской стороны, на которой обсуждались проблемы специальной помощи детям в России и Германии. В марте 2004 г. был проведен международный семинар по проблемам теоретико-методологических и практических основ лечебной педагогики, завершившийся подписанием договора о сотрудничестве с Советом по лечебной педагогике и социальной терапии Свободной высшей школы в Гетеануме (Дорнах, Швейцария), опубликована совместная монография «Лечебная педагогика: история и современность» (2005).

По итогам научных исследований опубликовано 4 монографии, 8 научно-методических пособий, 12 сборников научных трудов, защищено 32 кандидатские диссертации.

Перспективы в научно-исследовательской работе творческого коллектива Института специального образования мы связываем с дальнейшим расширением исследований в области системного моделирования условий коррекционного обучения, медико-психолого-педагогической и социальной реабилитации и интеграции детей с различными формами дизонтогенеза в образовательной среде.

### Литература

1. Александров Ю. И., Брушлинский А. В., Судаков К. В., Умрюхин Е. А. Системные аспекты психической деятельности / Под ред. К. В. Судакова. – М., 1999. – 270 с.
2. Алексеев О. А. Теоретические основы учебной тифлотехники. – Екатеринбург, 1992. – 284 с.
3. Алексеев О. А., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 6–17.
4. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М., 1978. – С. 49–106.
5. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. – Воронеж, 1996. – 768 с.
6. Брушлинский А. В. Субъект, мышление, учение, воображение. – Воронеж, 1996. – 239 с.
7. Иваницкий А. М., Стрелец В. Б., Корсаков И. А. Информационный процесс мозга и психическая деятельность. – М., 1984. – 200 с.
8. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации. – Екатеринбург, 1998. – 127 с.
9. Коркунов В. В. Концептуальные положения оказания индивидуальной помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью в условиях специального обучения // Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении / Под ред. В. В. Коркунова. – Екатеринбург, 2005. – С. 5–12.
10. В. С. Мерлин. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – 256 с.
11. Судаков К. В. Общая теория функциональных систем. – М., 1984. – 224 с.
12. Умрюхин Е. А. Информационная модель психических функций человека, построенная на основе теории функциональных систем // Приборостроение. – 1998. – Т. 41. – № 4. – С. 16–22.

13. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания. 7–10 июня 1994 г. [электрон. ресурс] // Бюро ЮНЕСКО в Москве. – Режим доступа: <http://www.unesco.ru/files/docs/salamanka.pdf>.

УДК 373.63  
ББК 74.56

## **ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НПО**

**В. И. Белов**

*Ключевые слова:* профессиональное воспитание; педагогическая система; профессиональное самоопределение; социально-педагогическая система; социально-профессиональная адаптация; социально-профессиональная компетентность.

*Резюме:* Профессиональное воспитание рассматривается в статье как системный объект, имеющий множество аспектов анализа: социальный, философский, социально-педагогический, социально-психологический, культурологический и др. Автором представлена теоретическая модель социально-педагогической системы профессионального воспитания как модель организационно-управленческого типа.

Исследование проблемы профессионального воспитания строится на трех уровнях педагогического обобщения: методологическом, теоретическом и прикладном.

На методологическом уровне исследуется методологический подход к определению роли социально-экономических, научно-технических, психолого-педагогических факторов в социализации и профессионализации личности будущего рабочего, определяются методологические принципы профессионального воспитания, разрабатывается категориальный аппарат по проблеме исследования профессионального воспитания, строится концептуальная модель системы профессионального воспитания.

На теоретическом уровне определяются принципы отбора и конструирования содержания и процесса профессионального воспитания, научно обосновываются характеристики этих категорий, формулируются закономерности профессионального воспитания, разрабатываются вопросы его логического построения, обосновывается структура и технология системы профессионального воспитания.

На прикладном уровне исследуются организационно-педагогические условия профессионального воспитания, подготавливаются методические реко-

мендации по созданию новых технологий формирования профессионально важных качеств личности молодого рабочего, индивидуализации профессионального воспитания и др.

Методологически центральную роль в формировании теории играет лежащий в ее основе идеализированный объект – теоретическая модель существенных связей реальности, представленных с помощью определенных гипотетических допущений и идеализаций. Построение идеализированного объекта теории – модели – необходимый этап создания любой теории, осуществляемый в специфических для любой области знания формах, в педагогике – в форме моделирования.

В модели находят отражение результаты системного мониторинга параметров социокультурной образовательной среды и психолого-педагогических инноваций.

Модель носит объяснительный характер, она способна объяснить, как изменяется структура воспитательной и организационно-управленческой деятельности с учетом местных социально-интегрированных связей и взаимоотношений и каковы будут отличия новой деятельности педагогического коллектива от существующей. Модель выступает средством организации социально-педагогической деятельности по профессиональному воспитанию учащихся как инновационной деятельности.

Необходимо отметить, что проектирование эксперимента в образовательных системах предусматривает разработку моделей разных видов: позиционную, организационную, содержательную, управленческую, нормативно-правовую и другие, отражающие различные аспекты инновационной деятельности [1].

Нами поставлена задача создания теоретической модели социально-педагогической системы профессионального воспитания, модели организационно-управленческого вида, позволяющей установить связи и отношения, возникающие на основе ведущих идей между субъектами воспитательного процесса.

Анализ интегративных процессов в науке, технике и производстве, результатов научных исследований и опыта создания общепроизводственных, межотраслевых и региональных учебных комплексов позволяет выделить следующие основания и определить направления интеграции профессиональной подготовки, важные для профессионального воспитания учащихся учреждений НПО:

- фундаментальные научные основы социально-экономической, педагогической, психолого-физиологической, общепрофессиональной подготовки квалифицированных рабочих в условиях ускорения научно-технического прогресса, обеспечивающей профессионализацию личности;
- расширение общекультурного компонента профессиональной подготовки, включение философии общекультурных ценностей производства и лич-

ности, направленных на развитие ученика как носителя духовной, нравственной и профессиональной культуры;

- обобщение ведущих положений развития мировой науки, техники и производства в целях обоснования интеграционных процессов в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих, направленных на их адаптацию в современной профессиональной среде;

- совершенствование системы отбора и переработки информации, обеспечивающей обновление содержания профессионального образования;

- технологизация процессов профессиональной подготовки, внедрение новой учебной и производственной техники, новых наукоемких производственных и образовательных технологий;

- разработка эффективных систем производственного обучения, апробация и внедрение автоматизированных и дистанционных систем обучения;

- моделирование и апробация образовательно-воспитательных систем обучения в условиях производственного труда учащихся;

- научное обоснование управления процессом профессиональной подготовки на основе гуманизации, демократизации и индивидуализации учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности.

На основе этих и других направлений интеграции необходимо обеспечить высокий уровень образования и общей культуры рабочих кадров; повысить роль инженерно-технических знаний в системе подготовки; усилить общепрофессиональную подготовку в целях достижения необходимой социально-профессиональной мобильности выпускников; сформировать духовно-нравственные качества личности, основанные на высоких социально-нравственных идеалах; повысить профессиональное мастерство, техническую самостоятельность и творческую активность, что способствует сокращению периода адаптации на производстве; обеспечить профессиональную устойчивость молодых рабочих; развить потребность в непрерывном образовании.

При интегрированном системном подходе возможно решить следующие существенные вопросы совершенствования научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учреждениях НПО.

1. На основе сочетания принципов системности, интеграции, дифференциации, компьютеризации и интенсификации в процессе познания создать новые образовательные программы и технологии, усиливающие роль полученных учащимися системных знаний, умений, навыков, усвоенных ценностей в формировании личности будущего рабочего и в подготовке его к профессиональной деятельности в современных условиях.

2. В целостном учебно-воспитательном процессе установить междисциплинарные связи и системные характеристики изучаемых объектов, ведущих разделов программы, что позволит создать надпредметную интегративную структуру содержания и видов деятельности и раскрыть значение производственного труда как культурной ценности в жизнедеятельности человека.

3. Изолированность, замкнутость и разобщенность отдельных предметов и курсов возможно преодолеть путем выделения в структуре учебно-программной документации интегрированной и дифференцированной частей; их можно рассматривать как инварианты, обеспечивающие естественные взаимосвязи не только между отдельными предметами, но и между профессиями, объединенными в группу.

4. Системный подход требует учитывать индивидуальные физические и интеллектуальные возможности учащихся на разных стадиях обучения – при подборе учебного материала, методов и средств обучения, обеспечивающих воспитывающий характер образовательного процесса.

Таким образом, интеграция содержания и технологий профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов, способных к социально-профессиональной мобильности в условиях рыночной экономики, составляет важный компонент теоретической модели социально-педагогической системы профессионального воспитания, который мы обозначаем как интегративную профессиональную подготовку. Такая подготовка способствует развитию современного профессионального сознания и самосознания будущего работника, влияет на его ценностно-смысловое самоопределение в профессиональной деятельности, на осознание профессии как культурной ценности и средства самореализации личности.

Как уже говорилось выше, построение модели – необходимый этап теоретического исследования. Проектирование и моделирование используются нами как методы теоретической разработки проблемы профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений.

Проектирование системы профессионального воспитания выступает как управленческо-педагогическая деятельность по организации воспитательного процесса в учреждениях НПО и как компонент теоретической модели разрабатываемой системы.

Каждое учреждение начального профессионального образования находится в конкретной социокультурной и социально-производственной среде муниципального образования и региона в целом, а также является структурной единицей системы образования. Формирование личности будущего работника, его профессиональной культуры происходит под влиянием факторов единого образовательного и социально-экономического пространства региона, которое включает в себя: 1) образовательную систему региона, которая в условиях введения профильного обучения приобретает ярко выраженный профессионально направленный характер; 2) социально-экономическую среду региона, связанную с модернизацией производства, рынком труда, востребованностью профессий и удовлетворением культурных потребностей человека; 3) систему профессионального воспитания личности, определяемую этапами профессиональной ориентации, профессионального становления, профессиональной адаптации и профессионального мастерства, которые характеризуют

процесс профессионально-личностного развития и личностно-культурологического развития в социокультурной среде; 4) систему социального партнерства как механизм профессионализации, адаптации и социализации личности в процессе профессионального воспитания; 5) личность конкурентоспособного специалиста-профессионала – носителя профессиональной культуры, которая выступает как системообразующий фактор, связывающий в единое целое вышеназванные компоненты (системы), и которая сама формируется в условиях взаимодействия этих компонентов – систем.

Система профессионального воспитания учащихся, представленная в модели единого формирующего образовательного и социально-экономического пространства, состоит из трех взаимосвязанных подсистем: это система профориентационной работы в общеобразовательной школе, педагогическая система профессионального воспитания учащихся профессионального учебного заведения, система социокультурной воспитательной среды региона (рис. 1).

Системообразующим фактором первой подсистемы является учащийся общеобразовательной школы. Целью и результатом действия этой подсистемы является учащийся со сформированной, на основе деятельности системы профессионального воспитания, готовностью к профессиональному самоопределению, с определившимися профессиональными мотивами, ценностными ориентациями, имеющий представление о своей будущей профессиональной карьере.

Системообразующим фактором педагогической системы профессионального воспитания является учащийся профессионального учебного заведения. Целью и результатом этой подсистемы является личность сформированного профессионала, субъекта профессиональной деятельности, носителя профессиональной культуры.

Принципы деятельности этих подсистем едины – системный и культурологический, личностно ориентированный и деятельностно-целевой подходы, принципы научности, связи с жизнью, природосообразности, прогностический, проективный. Кроме того, у них очень схожие методы, формы, технологии и средства деятельности, но различна целевая направленность внутренних процессов, происходящих в этих подсистемах (учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе и учебно-воспитательный процесс в профессиональном учебном заведении). Социокультурная воспитательная система региона по отношению к вышеназванным двум является внешней и включает в себя следующие компоненты: органы управления образованием, административные органы, производство, культурные и спортивные учреждения, единую этническую, культурную, географическую среду и традиции, учреждения дополнительного образования, службу занятости населения, учреждения здравоохранения, политические и социальные организации, интернет, поездки за рубеж и т. п.

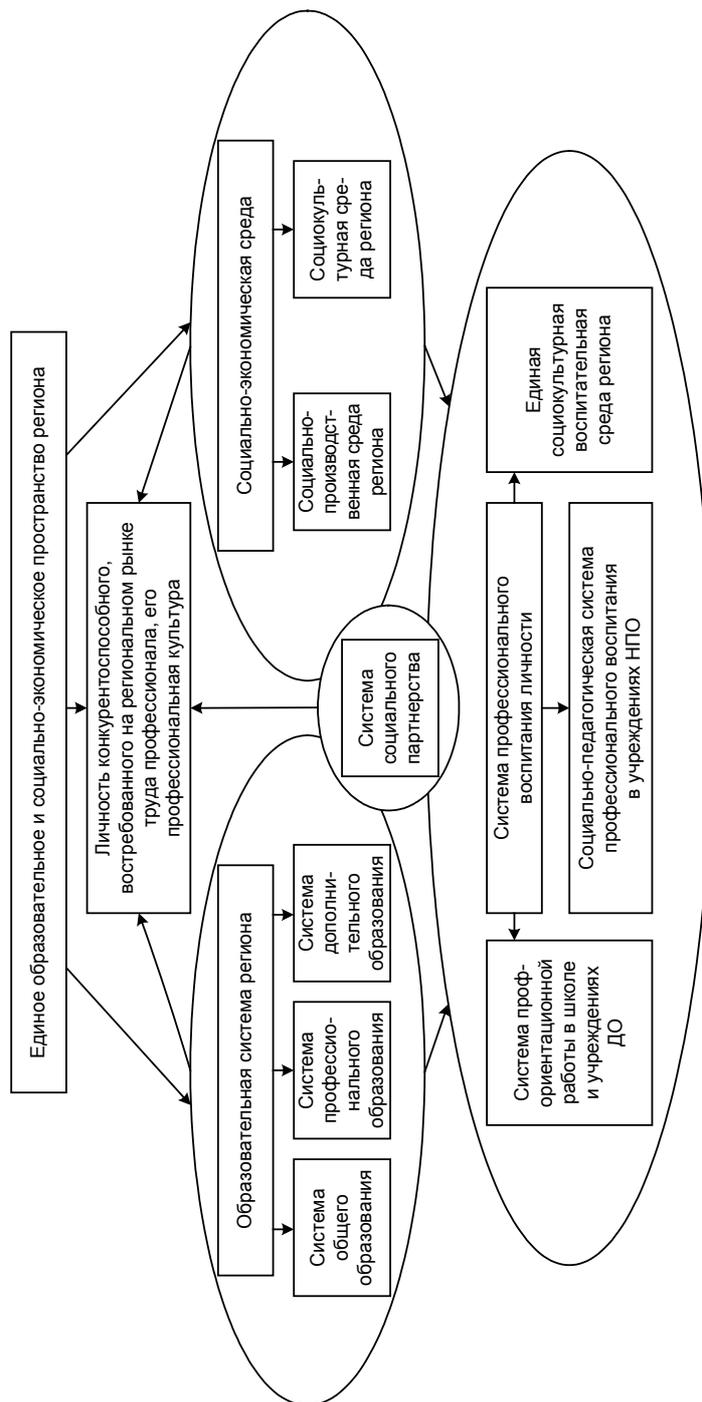


Рис. 1. Модель структуры единого регионального социально-экономического и образовательного пространства

Культурологическая, адаптивная, физиологическая, валеологическая, экологическая, социально-экономическая, воспитывающая, развивающая, коммуникативная функции, присутствуя во всех указанных выше подсистемах, проявляют себя по-разному, с учетом целевых задач данных подсистем. В условиях взаимодействия этих подсистем происходят процессы социализации и профессионализации молодых специалистов как субъектов профессионального воспитания.

Особенности влияния общих и специфических факторов на процесс социализации в период обучения проявляются в том, что подростки непосредственно на себе испытывают не столько влияние макроэкономических и макро-социальных отношений производственной сферы в целом, сколько воздействие конкретной городской или сельской среды с ее производственными и инфраструктурными отраслями, ученического и педагогического коллективов, своих друзей вне и внутри профессионального училища, семьи и т. д.

В этих макро- и микроусловиях происходят процессы социализации, профессионализации и адаптации личности как основные характеристики содержания профессионального воспитания. Эти процессы интегрируются в ходе их взаимодействия и образуют комплексные структуры – процессы профессиональной социализации и социально-профессиональной адаптации. Вступая в ходе учебно-профессиональной деятельности в общественные отношения с представителями определенного профессионального сообщества и принимая на себя определенную социально-профессиональную роль, ученик учреждения НПО тем самым вовлекается в процесс профессиональной социализации. Он усваивает ценности, нормы и правила профессионального поведения, таким образом включаясь в процесс социально-профессиональной адаптации, которая имеет особое значение в условиях необычайно высоких темпов социальных перемен. Социально-профессиональную адаптацию можно рассматривать как один из основных социально-психологических механизмов социализации личности, как процесс приспособления индивида к выполнению определенной социально-профессиональной роли.

Социально-профессиональная адаптация сопряжена с процессами личностного и профессионального самоопределения. Самоопределение понимается как самодетерминация, выражающая активную природу «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия [2, с. 55]. Самоопределение является узловой проблемой взаимодействия индивида и общества и ведущим процессом развития личности старшего подросткового и юношеского возраста. Выбор профессии, ее освоение сопровождаются поиском смысла своего существования, при этом происходит тесная взаимосвязь между личностным и профессиональным самоопределениями.

Психологическая сущность процесса самоопределения заключается в том, что потребность в самоопределении выступает как потребность в формировании определенной смысловой системы жизнедеятельности, в создании образа будущего, где ценности есть основа целеполагания. Представление о смысле жизни становится основанием развития личности и его результатом. Личностное самоопределение выступает как ценностно-смысловое самоопределение.

Формирование готовности к жизненному самоопределению связано с потребностью занять определенное место в обществе путем общения с миром

человеческой культуры, в том числе культуры профессии, с определением себя в обществе и через общество.

Компоненты готовности учащихся к самоопределению: 1) психологическая (развитие самосознания, сформированность образа «Я», психологическая просвещенность в области общения и труда); 2) познавательная (наличие знаний в области профессии, науки, культуры, искусства, степень освоение культурных ценностей); 3) этическая зрелость (наличие ценностных представлений, сформированность мировоззрения и т. п.).

Таким образом, готовность к самоопределению и ее реализация являются показателями личностно-профессионального развития учащихся, как основного критерия эффективности социально-педагогической системы профессионального воспитания.

Поэтапное моделирование социально-педагогической системы профессионального воспитания осуществляется нами в логике индуктивно-дедуктивного теоретического исследования (рис. 2).

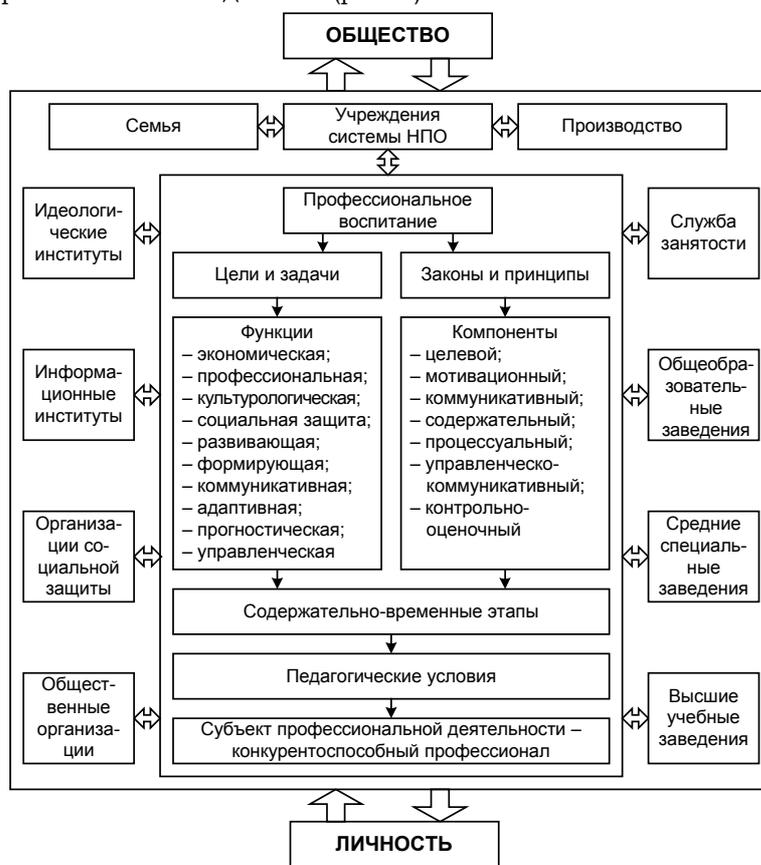


Рис. 2. Теоретическая модель социально-педагогической системы профессионального воспитания

На приведенной выше схеме наглядно показан процесс моделирования: от создания более частных моделей, раскрывающих внутренние процессы профессионального воспитания (направления развития личности, процессы развития, определяющие содержание воспитания, структура профессиональной культуры, процессуальная структура воспитания как социально-педагогической деятельности), к обобщенным организационно-управленческим моделям регионального уровня, и от них вновь к структуре процесса профессионального воспитания в учреждениях НПО, завершающегося созданием общей модели профессионального воспитания как социально-педагогической системы, объединяющей социальные и педагогические компоненты, факторы и условия развития и формирования личности работника.

### **Литература**

1. Новикова Т. Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: АПКИПРО, 2002. – 112 с.
2. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 487 с.

### **В ПОРЯДКЕ ОБСУЖДЕНИЯ\***

УДК 37.014.54(047.32)+339.138:37  
ББК 4444 (2р) к21+У9(2р) 212.14

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МАРКЕТИНГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

**В. Б. Полуянов**

*Ключевые слова:* маркетинг; маркетинговое взаимодействие; профессиональное образование; региональная система образования; управление.

*Резюме:* В статье описываются результаты исследований, целью которых является обоснование возможности и необходимости использования современных технологий управления экономическими системами для комплексного решения проблем качества профессионального образования. В рамках системного, институционального и деятельностного подходов осуществлен анализ управленческих аспектов, рассматриваемых

---

\* Данная статья печатается в порядке обсуждения. Предлагаем заинтересованным читателям высказать свою точку зрения на поставленные в статье проблемы.

\*\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 05-06-06419а).

в различных областях научного знания (кибернетика, экономика, социология, менеджмент, маркетинг, управление качеством, педагогика), выделены, систематизированы и логически выстроены ключевые положения, обуславливающие успешность управления любой сложноорганизованной открытой социальной формальной системой. Показана возможность их использования в управлении профессиональным образованием.

Цель данной статьи – синтезировать модель управления, не противоречащую сложившимся представлениям об успешном управлении в различных областях научного знания. Очевидно, что чем больше модель претендует на то, чтобы стать всеобщей, тем меньше она будет давать возможность интерпретировать конкретные характеристики объекта управления. Поэтому нами введены следующие допущения и ограничения:

- логика синтеза модели должна строиться исходя из общего детерминизма отношений, и чем более очевидные следствия будут вытекать из модели применительно к различным объектам управления, тем выше следует оценивать ее достоверность;

- конструируется модель управления, инвариантная для различных областей научного знания. Задача решается в общем виде, а специфика модели конкретизируется в зависимости от объекта управления и ситуационных условий частных случаев;

- синтезируется «идеальный» (эталонный) вариант модели – «как должно быть». Сравнение идеального варианта модели с реальным должно позволять выявлять проблемы ситуационного управления и пути их решения.

Функционирование открытых систем определяется обменом ресурсами (вещество, энергия, информация и отчасти время) с внешней средой.

Наличие цели функционирования детерминирует связи и отношения между частями системы, что обуславливает возникновение структуры системы, ее организацию. Это сопровождается распределением функций между отдельными частями и выделением специфических частей, ответственных за управление и составляющих подсистему управления. Организация сложных систем (высокоорганизованные системы) характеризуется наличием иерархии в структуре, что означает, что каждая часть такой системы также может рассматриваться как система, а сама исходная система может быть частью более общей системы.

Управление обеспечивает поддержание либо улучшение функционирования системы в соответствии с целью [4]. В обоих случаях подразумевается необходимость регулирования поведения системы, что предполагает обязательное наличие обратной связи, поставляющей информацию о состоянии системы подсистеме управления и образующей контур регулирования.

Части системы, предназначенные для формирования управляющих воздействий, составляют блок (подсистему) управления, оставшаяся часть системы – объект управления. Цель функционирования системы, предполагающая наличие путей ее достижения (траектории состояний системы), рассматривает-

ся как эталон состояния и свойств объекта управления. Текущая информация о состоянии объекта управления передается в блок сравнения, где результат функционирования сопоставляется с эталоном и оценивается степень его соответствия эталону. Наличие существенных отклонений обуславливает принятие соответствующего решения по корректировке функционирования объекта управления, которое передается ему в виде управляющих воздействий (команд).

Необходимо подчеркнуть, что целенаправленная коррекция поведения объекта управления возможна лишь в случае идентификации и оценки отклонений результатов его функционирования от эталона. Следовательно, эталон функционирования, помимо общей цели системы, должен содержать декомпозицию состояний и свойств объекта управления в виде количественных и качественных характеристик (признаки объекта управления). Количественные характеристики называются параметрами или показателями, если они определяют возможность достижения цели функционирования объекта управления и, соответственно, цели системы в целом. Отсюда вытекает необходимость количественной оценки показателей и качественных характеристик функционирования объекта управления, что связывается с возможностью их измерения и определения степени отклонения фактического результата функционирования от эталонного. Допустимая степень отклонения должна быть отражена в эталоне. Соблюдение перечисленных условий позволяет говорить о диагностичной постановке цели функционирования объекта управления.

В качестве объекта управления может выступать процесс – совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующая «входы» процесса в его «выходы»; результат преобразования ресурсов (продукция); организация, социальная система или отдельное лицо; а также комбинация перечисленного [5].

Открытый характер социальной системы предполагает социальное взаимодействие по поводу обмена ресурсами – акта получения от кого-либо желаемого объекта с предложением чего-либо взамен [3].

«Элементарной ячейкой» любой социальной общности является индивид, жизнедеятельность которого можно трактовать как детерминированный социальными взаимодействиями процесс обмена ресурсами с внешним окружением с целью их утилизации. Утилизация предполагает либо потребление ресурса индивидом, либо его трансформацию (добавление ценности) для последующего обмена. В первом случае подразумевается удовлетворение потребности индивида, а во втором – создание средства для удовлетворения потребности – экономического блага. Добровольность обмена благами предполагает их востребованность участниками обмена. При этом каждый из участников обмена должен четко представлять свою потребность (формализовать потребность), соотнести ее с требуемым благом, конкретизировать свои ожидания (требования) и «донести» их до контрагента. В качестве контрагента может выступать любой субъект социального действия – индивид или группа.

Взаимодействие субъектов социального действия происходит на основе добровольных обменов результатами трансформации ресурсов, которые в качестве благ выступают как средства удовлетворения потребностей.

Группа всегда является социальной общностью и может входить в более широкие социальные общности на правах их структурного компонента. Подобное объединение индивидов и их групп для реализации общей цели (целей) приводит к возникновению новой системы отношений между взаимодействующими структурными компонентами и созданию новой общности – социальной организации. Если система отношений легитимно регламентируется, то организация носит формальный характер.

Формальная организация, объединяет людей и их группы, эти группы и индивиды, входящие в них, выступают как самостоятельные действующие лица. Каждое действующее лицо имеет собственные потребности, интересы, установки, ценностные ориентации, но в силу того что они объединены в рамках организации, их взаимодействие приобретает регулируемый характер, направленный на приоритетное обеспечение интересов организации за счет взаимного удовлетворения потребностей действующих лиц. Следовательно, у каждого взаимодействующего лица появляется функция управления, выполнение которой в формальной общности можно отнести к деятельности администрации. Однако административная деятельность в формальной группе может быть неявной или распределенной между многими ее членами, каждый из которых также управляет своим поведением. Поэтому для удобства дальнейших рассуждений мы будем использовать термин «социальный деятель» [11]. Социальный деятель (будь то индивид или общность) – это абстрактный комплекс ролей, аналитически вычленимый из целостной структуры субъекта социального действия, ответственный за *идентификацию его потребностей, трансформацию потребностей в цели деятельности и реализацию поведения, направленного на достижение поставленных целей* (эталон жизнедеятельности).

Степень формализации потребности зависит от способности и возможностей социального деятеля спроектировать эталон собственной жизнедеятельности, а формализацию **потребности** можно трактовать как максимально конкретизированное по содержанию, величине и возможному способу ликвидации отклонение от эталона текущего и/или прогнозируемого состояния социального деятеля, угрожающее жизнедеятельности последнего [7].

У каждого социального деятеля (индивид, организация и т. д.) одновременно существует множество потребностей, обуславливающих траектории поведения в его жизнедеятельности. При этом опыт удовлетворения потребностей и *стремление к сохранению либо к улучшению жизнедеятельности (генеральная цель управления)* формирует интересы социального деятеля – проекты технологий удовлетворения комплекса одновременно существующих и взаимосвязанных потребностей, снятие которых организовано во времени и ранжировано по содержанию, интенсивности и значимости [8].

Реализация технологии предполагает выстраивание деятельности в определенной упорядоченной совокупности частных действий и операций, рассматриваемых как процессы и взаимосвязанных по входам и выходам. Необходимость выполнения нескольких технологий требует аналогичного согласования их входов и выходов и образует сеть процессов жизнедеятельности социального деятеля.

Экономическая подоплека жизнедеятельности любого социального деятеля независимо от его типа, «размера» и вида деятельности по созданию экономических благ обуславливает наличие в его сети процессов минимум пяти групп функциональных процессов, являющихся объектами управления: маркетинг; трансформация ресурсов; движение финансовых средств; использование возможностей «работника»; обработка, учет и анализ текущей финансовой информации.

Систему групп функциональных процессов и их подпроцессов можно разделить на основные и вспомогательные и представить их в виде иерархии, каждый уровень и каждый процесс которой предусматривает необходимость управления. Поэтому у каждого процесса должен быть «владелец» – лицо, несущее за него ответственность и обладающее правом распоряжения имеющимися (выделенными) ресурсами [1].

Успешность управления принято определять результативностью, измеряющей достижение цели процесса [6]. В этом смысле результативность коррелирует с качеством выходного «продукта», от уровня которого будет зависеть интенсивность и объем потребления, и характеризует степень воплощения в продукте требований и ожиданий потребителя. Потребитель может быть как внутренним (по отношению к сети процессов), так и внешним социальным деятелем.

Определение требований и ожиданий потребителя, конкретизация их воплощения в параметрах «продукта» – результата процесса, организация и осуществление процессов по реализации адекватного обменного взаимодействия и измерение удовлетворенности потребителя является сферой деятельности маркетинга, который, следовательно, также реализуется в виде сети процессов, управляемых различными социальными деятелями и может рассматриваться как их маркетинговое взаимодействие.

Технологии маркетингового взаимодействия достаточно хорошо проработаны в экономике и представляют собой определенный комплекс маркетинговых инструментов, содержание которого варьируется в зависимости от специфики деятельности по добавлению ценности результата процесса и условий его обмена. Итогом успешного взаимодействия является эффективное производство продукта востребованных качества и количества.

Сегодня уже не обсуждается тезис о том, что система профессионального образования является одной из важнейших экономических подсистем государства, обеспечивающей «производство» главного стратегического ресурса нации – образованности ее народа.

Образованность народа складывается из образованности каждого гражданина, включающей систему общественно-значимых личностных качеств, взглядов и убеждений, а профессиональная образованность предполагает еще и наличие определенных профессиональных квалификации и компетенций.

Другими словами, социальный деятель государство для обеспечения собственной жизнедеятельности организует реализацию ключевого процесса – функционирование экономики (социальный деятель – экономическая система), предусматривает вспомогательный процесс<sup>1</sup> – образование граждан, и определяет его «владельца» (социальный деятель – институт образования), надевая его соответствующими ресурсами. При этом требования к выходу процесса должны быть известны до начала его разворачивания и формулироваться заказчиками: требования к образованности – обществом и государством, а к профессиональной образованности – экономической системой.

В свою очередь реализация профессионального образования предполагает действия социального деятеля «институт образования» по созданию новой «исполнительной» социальной общности – системы профессионального образования – формальной организации, жизнедеятельность которой должна определяться эффективным выполнением заказа экономической системы, что и является целью организации.

Структура этой организации характеризуется определенной иерархией уровней управления, каждый из которых имеет своего социального деятеля. На каждом уровне выполняются (с разным долевым участием) пять групп функциональных процессов, реализуемых в рамках четырех «стандартных» функций управления (планирование, организация, исполнение, контроль), выделяются основные и вспомогательные процессы, взаимосвязка входов и выходов которых определяет наличие сети процессов, обеспечивающей, в конечном итоге, достижение цели функционирования системы профессионального образования.

Основным процессом системы профессионального образования является профессиональное образование граждан.

Каждый гражданин, являясь и «инициатором», и «представителем» интересов общества (обеспечение качества жизни в благоприятной среде обитания), имеет свои собственные потребности и интересы, средствами удовлетворения которых являются блага. Количество благ ограничено ресурсными возможностями индивида, использование – альтернативно, а получение требует определенных лишений и рисков, компенсируемых деньгами в результате осуществления индивидом экономической деятельности [10].

---

<sup>1</sup> Для государства приоритетной является экономическая деятельность. Для экономики приоритетным является производство благ. Но! Не будет никакого производства, тем более эффективного, без соответствующим образом подготовленного персонала. Персонал – основное «богатство» любого социального деятеля (естественно, кроме индивида). Надо знать, кто нужен, какой нужен и сколько. Поэтому профессиональное образование в данном контексте – вспомогательный процесс, подпроцесс, или обеспечивающий процесс, но не приоритетный сам по себе, а обеспечивающий жизнедеятельность и общества, и государства, и индивида.

Успешность экономической деятельности зависит от управления индивидом мерой своего труда, представляющей единство определенных количества и качества. Качественная составляющая меры определяется профессиональной образованностью и может рассматриваться как человеческий капитал [12].

В основе концепции человеческого капитала лежат постулаты «о рациональном поведении индивида, инвестиции которого в повышение своего образовательного уровня представляют собой результат его оптимального решения (или решения его родителей) в условиях “совершенной” конкуренции с учетом вероятных будущих альтернативных и дисконтированных (приведенных к оценке настоящего времени) доходов, ожидаемых им в течение всего рабочего периода жизни. Основной концептуальной и практической единицей в теории человеческого капитала является поток пожизненных заработков, рассматриваемых в каждый данный момент времени как результат вложений в человека» [2, с. 43].

Особенность человеческого капитала состоит в том, что независимо от источников формирования, которые могут быть собственными, государственными или частными, его использование контролируется самим владельцем и может быть оценено с позиций экономического эффекта для отдельного человека [9].

Оценка экономической эффективности, в свою очередь, предполагает необходимость учета ресурсных затрат индивида (требуемых и реальных) как при использовании, так и при формировании его капитала, а следовательно, и наличие соответствующего решения о приоритете вида труда (профессиональный или образовательный), сопутствующих лишениях и рисках, а также возможных компенсациях. Таким образом, и в том и в другом случае деятельность индивида является экономической и подразумевает взаимодействие, связанное с производством, распределением и потреблением ценностно-значимых продуктов обмена. Очевидно, что в первом случае взаимодействие осуществляется на рынке труда. Наименование второго рынка должно определяться содержанием и выходом основного процесса системы профессионального образования. Данный выход также можно охарактеризовать понятием «мера человеческого капитала». Это аддитивная величина, характеризующая количество выпускников системы профессионального образования, каждый из которых имеет определенную профессиональную образованность. На этом рынке мера аддитивна, а интегративность она приобретает на рынке труда в соответствии с региональными социально-экономическими условиями, что предполагает необходимость конкретизации «заказа» экономической системы государства требованиями региона и диагностичной постановки цели функционирования региональной системы профессионального образования. На этом этапе должно быть ясно: какие профессиональные образовательные программы должны быть реализованы; кем и в каком объеме они должны быть реализованы; каковы показатели качества профессиональной образованности, критерии их соотношения и соответствия, а также методы измерения и оценки. В этом

смысле заказ инициируется региональным рынком труда и адресуется системе регионального профессионального образования, которая его и конкретизирует.

Формирование человеческого капитала происходит «индивидуально» при взаимодействии индивида с профессиональным образовательным учреждением, где индивид реализует меру своего образовательного труда и нуждается в создании условий для его реализации. Последние предполагают наличие определенного *продукта* (профессиональная образовательная программа), имеющего *материальные и документальные подтверждения* (здания, помещения, оборудование и т. п.; учебный план, нормативное и учебно-методическое обеспечение и т. п.), предоставляемого в разных модификациях с помощью рекламы (*продвижение*) в конкретном *месте* специально подготовленным *персоналом*, обеспечивающим управление учебно-воспитательным *процессом* за определенную *плату* («оплачено государством»). Перечисленные условия идентичны семи группам маркетинговых *инструментов*, характеризующим *услугу*, предназначенную для того, чтобы индивид «захотел получить удовлетворение» [3, с. 545] и обменять меру своего образовательного труда на ее предоставление. Следовательно, выбор индивидом услуги и ее потребление осуществляется уже на другом рынке – рынке образовательных услуг, представленном их «производителями» – профессиональными образовательными учреждениями. Отсюда и неоднозначность статуса социальных деятелей, определяющих целеполагание профессионального образования. С одной стороны, заказчиком-потребителем является региональный рынок труда, «производителем» – региональная система профессионального образования, а общество, государство и система федеральных органов управления образованием – заинтересованными лицами. Заказ распространяется на четыре группы маркетинговых инструментов (продукт, цена, место, продвижение) и должен обеспечиваться ресурсами. С другой стороны, выполнение заказа региональные органы управления системой профессионального образования делегируют сети профессиональных образовательных учреждений, которые самостоятельно выбирают маркетинговые инструменты оставшихся трех групп, конструируют образовательные услуги и предпринимают шаги для привлечения потребителей. Так формируется рынок образовательных услуг, где заказчиком должен быть индивид, производителем-поставщиком – профессиональное образовательное учреждение, а все остальные рассмотренные социальные деятели – лицами, заинтересованными в эффективной реализации индивидуальной деятельности. Реализация индивидуальной деятельности обоими рынками основано на обменах востребованными результатами процессов их функционирования. Адекватность обменов зависит от качества выхода каждого процесса, согласованности входов и выходов в сети процессов и в итоге определяет качество формируемого человеческого капитала.

*Уместно привести ряд выводов, вытекающих из сопоставления предложенного подхода с реальным положением дел в управлении системой профессионального образования.*

*Во-первых, качество образовательной услуги прежде всего должен оценивать их потребитель – учащийся. Следовательно, в «эталоне» функ-*

ционирования профессионального образовательного учреждения должны быть предусмотрены и легитимно закреплены все атрибуты, обеспечивающие возможность определения степени удовлетворенности потребителя. Только повсеместное наличие и применение подобных атрибутов позволит говорить о сформированности рынка образовательных услуг.

Во-вторых, существующие государственные образовательные стандарты являются на сегодняшний день единственными легитимно закрепленными эталонами требований общества и государства к профессиональной образованности. Но даже они не формализованы до уровня их практического использования. В «идеальном» случае в государственном образовательном стандарте профессионального образовательного учреждения должна быть предусмотрена иерархия атрибутов качества, отражающих: требования общества к личностным качествам выпускника и обобщенные требования экономической системы государства к специалисту данного уровня профессионального образования (федеральный компонент); детализированные требования экономической системы (региональный компонент); требования работодателей и учащихся (компонент образовательного учреждения).

В-третьих, отсутствие формализованных эталонов требований делает проблематичной объективную оценку качества профессионального образования и обуславливает тенденцию к его снижению (требования государственного образовательного стандарта к выпускнику профессиональной образовательной программы, точнее «пожелания» государства, сегодня, в конечном итоге, интерпретируются единственным субъектом – преподавателем, ведущим дисциплину, который, исходя из собственных представлений и имеющегося опыта, определяет и номенклатуру, и критерии, и методы измерения показателей качества профессионального образования в каждом единичном случае).

В-четвертых, определением требований и ожиданий рынка труда сегодня все более заинтересованно начинают заниматься региональные представители Федеральной службы по труду и занятости. Однако дальнейшая маркетинговая трансформация заказа рынка труда в региональные предложения образовательных услуг, являясь обязательным компонентом рынка услуг, практически не выполняется. На это не выделяется соответствующих ресурсов. Следовательно, нет владельца этой сети процессов, ответственность за их реализацию безадресна и, соответственно, управление качеством образования и призывы к его повышению – декларативны.

В-пятых, владелец сети процессов маркетинга образовательных услуг должен быть «вписан» в организационную структуру системы органов управления региональным профессиональным образованием и иметь возможность получать заказ от владельца подобной сети процессов рынка труда.

С экономических позиций профессиональное образовательное учреждение есть минимальная оперативная единица системы профессионального образования, в которой осуществляется выбор определенных средств для удовлетворения образовательных потребностей возможных клиентов посредством процессов производства, обмена и потребления. Перечисленные процессы пронизывают всю государственную систему образования и, естественно, нуждаются в управлении. Формальный организационный характер данной социальной системы обуславливает наличие взаимных обязательств и величины ответственности легитимно закрепленных в иерархии социальных деятелей ее составляющих. Переход от каждой низшей ступени иерархии к очередной выс-

шей сопровождается постепенным ограничением самостоятельности (а следовательно, и неопределенности) и повышением ответственности за организацию собственной жизнедеятельности социального деятеля текущей ступени. Поэтому в рамках системы можно рассматривать управление разных уровней организации, идентифицировать его с соответствующим социальным деятелем и использовать принципы менеджмента, спроецированные на данный уровень управления.

Отношения в подобной системе носят характер долговременного взаимодействия и строятся на основе обменов ресурсами. Экономическая подоплека взаимодействия обуславливает приоритетную значимость результатов экономической деятельности в ресурсном обмене. Организация обменного взаимодействия определяет возможность удовлетворения потребностей социальных деятелей, составляющих систему, и является прерогативой маркетинга.

Аддитивность результата функционирования системы образования, формируемого в течение длительного периода времени, диктует необходимость использования сетевого маркетинга<sup>1</sup>. При этом ситуационные вариации обменов и степень их добровольности определяют соотношение применения двух противоположных маркетинговых стратегий: маркетинга взаимоотношений<sup>2</sup> либо маркетинга сделок<sup>3</sup>. В системе образования должны использоваться обе стратегии одновременно, но с разным долевым участием. Их соотношение зависит от уровня управления в иерархии: на высших ступенях (иерархия системы органов управления образованием) должен преобладать маркетинг сделок, а на низших (образовательное учреждение) – маркетинг взаимоотношений.

В системе образования наибольшей самостоятельностью обладает образовательное учреждение, взаимодействие которого с индивидами характеризуется максимальными неопределенностью и добровольностью обменов в рамках проектируемых, организуемых и реализуемых образовательных услуг. Следовательно, маркетинг образовательного учреждения как самостоятельного социального деятеля системы образования является преимущественно маркетингом взаимоотношений, включающим в себя элементы сетевого маркетинга, и может быть охарактеризован как маркетинг образовательных услуг.

---

<sup>1</sup> Сетевой маркетинг предполагает взаимную зависимость социальных деятелей друг от друга, их взаимосвязь и обусловленность результатов их образовательной деятельности. Он позволяет социальному деятелю осознать полезность сети в формировании потребительской ценности результата образовательной деятельности и своего места в ней.

<sup>2</sup> Маркетинг взаимоотношений включает в себя создание, поддержание и расширение прочных взаимоотношений с потребителями и другими партнерами социального деятеля. Целью маркетинга взаимоотношений является предоставление потребителю долговременных ценностей, а мерой успеха – высокий уровень удовлетворения потребителей в течение длительного периода времени.

<sup>3</sup> Маркетинг сделок концентрируется одновременно на одной сделке, более приемлем в отношении тех потребителей, взаимоотношения с которыми носят формальный и кратковременный характер.

На основе вышеизложенного можно предложить следующую трактовку *маркетингового взаимодействия субъектов системы профессионального образования*:

- система образования в современных условиях все больше приобретает характер экономической подсистемы государства и вынуждена переносить акценты на обеспечение его экономических интересов;

- управление системой образования может основываться на принципах менеджмента формальной организации, осуществляющей экономическую деятельность, и структурируется по уровням управления;

- каждый уровень управления идентифицируется социальным деятелем, который разрабатывает стратегию собственной жизнедеятельности путем осуществления маркетинговых мероприятий. У каждого социального деятеля свой комплекс маркетинга;

- комплекс маркетинга субъекта системы образования характеризуется наличием элементов сетевого маркетинга, а также элементов маркетинга сделок и маркетинга взаимоотношений. Соотношение этих элементов определяется уровнем управления;

- профессиональное образовательное учреждение – основная структурная единица системы регионального образования – является одним из двух контрагентов рынка образовательных услуг (т. е. первая сторона – поставщик), вырабатывает меру человеческого капитала и обеспечивает результативность функционирования системы профессионального образования в целом;

- учащийся (индивид) – ключевой социальный деятель рынка образовательных услуг (вторая сторона – потребитель), от меры участия которого в образовательном процессе зависит результативность функционирования образовательного учреждения;

- мера участия индивида в образовательном процессе определяется степенью удовлетворения его потребностей;

- образовательный процесс рассматривается как образовательная услуга, «настроенная» на максимальное удовлетворение потребностей индивида;

- «настройка» образовательной услуги осуществляется путем проектирования, реализации и регулирования, основанных на комплексном использовании педагогического и маркетингового инструментария;

- реализация маркетинга образовательных услуг относится к деятельности только образовательного учреждения и входит как составная часть в маркетинговую деятельность всей системы образования;

- маркетинг образовательных услуг подразумевает партнерские отношения с клиентами, получающими обещанные финансовые и общественные выгоды на основе установления тесных структурных взаимосвязей.

## Литература

1. ГОСТ Р ИСО 9000–2001 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001.
2. Клочков В. В. Экономика образования: иллюзии и факты. – М.: Мысль, 1985.
3. Котлер Ф. Маркетинг, менеджмент. – СПб.: Питер, 1999.
4. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь. – М.: Наука, 1987.
5. Международный стандарт ИСО 8402–94. Управление качеством и обеспечение качества: Словарь. – М.: ВНИИС, 1994.
6. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1992.
7. Подуянов В. Б. Теоретические основы маркетинга образовательных услуг. – М.: Издат. центр АПО, 2000.
8. Подуянов В. Б. Теория и практика маркетинга в управлении профессиональным образованием: Дис. ... д-ра пед. наук / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001.
9. Щетинин В. П., Хроменков Н. А., Рябушкин Б. С. Экономика образования: Учеб. пособие. – М.: Рос. пед. агентство, 1998.
10. Business Management // Commission of the European Communities. – Rome: TACIS Information Office, D. G. I., 1994.
11. Parsons T. The Structure of Social Action. – N. Y.: McGraw-Hill, 1937.
12. Schultz T. Investing in People. – Berkeley, 1981.

УДК 54: 372.8  
ББК 20+74.202.35

## ЗНАНИЕ КАК ЖИВАЯ СИСТЕМА

О. М. Шепель,  
М. Г. Минин

*Ключевые слова:* знание как система; сознание; обучение; преподавание; синергетика; энтропия.

*Резюме:* В статье показана возможность рассмотрения знания как живой системы, способной к поглощению информации, выделению источников информации и размножению через передачу сведений другому сознанию. Обосновывается возможность развития энтропийно-синергетического сканирования – нового направления в развитии методологии обучения.

Несмотря на жесткое сопротивление некоторых представителей естественных наук использованию синергетических подходов к анализу социальных явлений [4], интенсивность исследований синергетических процессов, наблю-

даемых в культуре, науке, образовании и других общественных институтах, возрастает [1; 5; 8; 11]. Настоящая работа посвящена рассмотрению соотношения интеграционных процессов в науке и образовании, а также анализу возможности использования энтропийно-синергетических подходов к преподаванию естественно-математических дисциплин в школьных классах соответствующего профиля.

На основании многочисленных литературных данных [3, с. 15] ускорение человеческого познания с течением времени можно представить схемой, приведенной на рис 1.

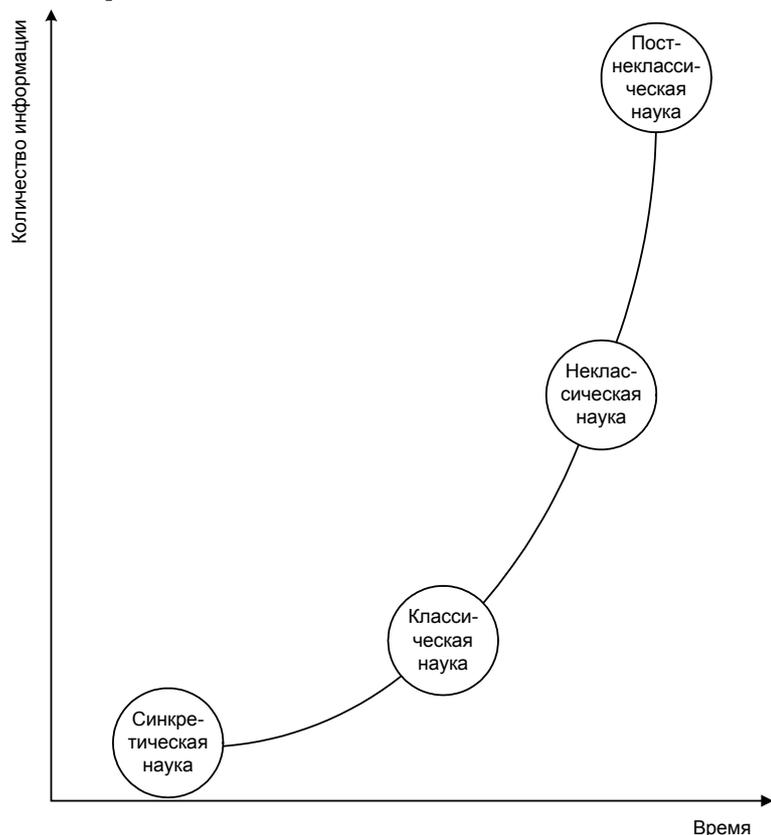


Рис. 1. Экспоненциальный рост количества информации, вырабатываемой научными исследованиями, от времени

Понятием «синкретическая наука» обозначается этап становления научного познания, при котором оно еще не дифференцировано, не расчленено – наука только зарождается, она заменяет мифологию, пытается постичь окружающий мир, заменить слепую веру знанием [10]. Знаковыми представителями этой стадии можно назвать Пифагора (VI в. до н. э.) и Аристотеля (IV в. до н. э.). Бу-

дучи разделенными во времени друг от друга почти на три столетия, они одинаково целостно воспринимали науку, искусство и религию.

Классическая наука знаменует второй этап, длящийся почти до середины XIX столетия и характеризующийся дифференциацией на отдельные отрасли. Становление и развитие этой стадии обычно связывают с именами И. Ньютона, Р. Декарта, Р. Бойля.

Последовавшие вслед за дифференциацией мощные интеграционные процессы – рождение в начале XX в. квантовой химии, квантовой механики (В. Гейзенберг), открытие А. Эйнштейном теории относительности, обнаружившей конкретные геометрические и упругие свойства пространства, – заставили отказаться от классического восприятия науки, сформированного И. Ньютоном, Р. Декартом, Р. Бойлем. Наука перестала быть классической. Она стала *неклассической*.

Современный этап развития науки, обусловленный изучением эволюционно-синергетических закономерностей действительности во всех ее проявлениях, называют *постнеклассической* стадией, в которой создаются *новые* предпосылки формирования единой научной картины мира [7, с. 155]. Зарождение этого этапа связывают с именами И. Пригожина, Г. Хакена и др.

Если переход от синкретического состояния науки к классической стадии сопровождался преимущественно дифференциацией, то движение от классической стадии к неклассической и постнеклассической характеризуется в основном интеграционными процессами.

Однако преподавание естественнонаучных дисциплин в средней школе остается на уровне обучения классическим представлениям о математике, физике и их взаимосвязи с химией и биологией. Между тем известно, что кормление млекопитающего лишь грудным молоком в течение чрезмерно длительного времени не приводит к формированию полноценного организма, приспособленного к окружающей действительности. Аналогично обучение школьника, избравшего естественно-математический профиль, только классическому естествознанию, не формирует в его сознании адекватных представлений о современной эволюционно-синергетической картине мира, какими бы методами интеграции учителя ни пользовались. Если наука достигла постнеклассического уровня, то выпускник естественно-математического профиля общеобразовательной школы должен знать, *что* собой представляет эта стадия развития науки (для того чтобы свободно ориентироваться в потоке современной информации). То есть его сознание еще в школе должно получить соответствующую пищу.

Сегодняшнее естественнонаучное сознание развивается в эволюционно-синергетической среде обитания постнеклассической стадии, в то время как сознание школьника, даже естественно-математического профиля, до сих пор получает питание, готовящее его к классической ньютоновской среде обита-

ния. Максимально сократить этот разрыв – задача преподавателей естественно-математического профиля общеобразовательной средней школы.

В приведенных рассуждениях знание рассматривается как живая *невещественная* система, в которой информационный обмен аналогичен метаболизму *вещественных* живых систем. Однако насколько правомерно такое восприятие? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо однозначно определить понятия «жизнь», «система», «организм», «информация», «знание», «сознание», для которых до сих пор нет общепринятых формулировок. В настоящей работе подразумевается, что:

- *жизнь* – это совокупность процессов, обеспечивающих сохранение гомеостаза, развитие и размножение системы (хотя канонизированное определение Ф. Энгельса «жизнь есть способ существования белковых тел» до сих пор сохраняется в некоторых школьных учебниках [9, с. 578–610, 641], вряд ли целесообразно руководствоваться им сегодня зная об огромном количестве искусственных белков, существующих вне всякого организма);

- *система* – это совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям;

- *организм* – любая *вещественная* живая система (в данной работе не-вещественные живые системы рассматриваются как объекты, не являющиеся организмами);

- *информация* – это сведения, закодированные в ощущениях. Источники ощущений являются источниками информации (приведенное определение не согласуется с теорией информации, согласно которой количество информации представляет собой величину, являющуюся функцией измеряемого количества знаков, кодирующих сведения [2; 12]). Названная теория, разработанная для решения конкретных технических задач, оказывается совершенно неприменимой к живым системам, для которых боль и любые другие ощущения также являются информацией. Искусственные коды, воспринимаемые живым организмом визуально или на слух и традиционно считающиеся информацией, в настоящей работе рассматриваются как источники информации, т. е. источники зрительных или слуховых ощущений);

- *знание* – это информация, воспринятая (отраженная) сознанием (предлагаемая формулировка не отменяет, а скорее уточняет наиболее распространенное определение, согласно которому знание представляет собой проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека. В настоящей работе подразумевается, что таковым результатом и является информация, воспринятая (отраженная) сознанием);

- *сознание* – свойство воспринимать (отражать) информацию (нередко подчеркивается, что сознание – высшая форма отражения реальной действительности, представляющая собой совокупность психических процессов, позволяющих ориентироваться в окружающем мире, времени, собственной лич-

ности и обеспечивающих преобладание опыта, единства и многообразия поведения. Однако в данном случае мы лишь констатируем, что указанная совокупность психических процессов обеспечивает свойство воспринимать (отражать) информацию).

Для обоснования утверждения о том, что знание является живой системой, необходимо показать, что оно способно к развитию, размножению и сохранению гомеостаза.

Способность знания к развитию достаточно очевидна. Знание человека и человечества на протяжении всего времени существования непрерывно углубляется, уточняется, расширяется.

Размножение также не вызывает сомнений, если под этим понятием подразумевать увеличение количества носителей знания. Однако способность знания к сохранению гомеостаза требует более детального рассмотрения.

Для вещественных живых систем гомеостаз – это динамичное постоянство параметров и химического состава организма, сохраняющееся при изменениях параметров внешней среды за счет метаболизма – обмена веществами и энергией с внешней средой и внутри организма. С точки зрения физической терминологии постоянство параметров и химического состава системы означает ничто иное, как постоянство *энтропии*. Если в качестве аналога метаболизма рассматривать информационный обмен, то для неживых систем гомеостаз – это постоянство энтропии, сохраняющееся за счет информационного обмена.

Как известно, энтропию можно рассматривать в качестве меры беспорядка. То есть чем большее количество элементов неживой системы (сведений, информации, знаний) объединены связующими и системообразующими сведениями (знаниями, информацией), тем меньшей энтропией располагает система (рис. 2, 3).



Рис. 2. Схема систематизации знаний *системообразующими* сведениями на примере закона Менделеева

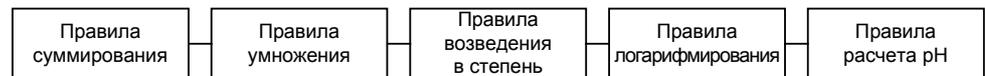


Рис. 3. Пример последовательности связующих знаний:  
 правила умножения являются связующими между правилами суммирования и правилами возведения в степень; правила возведения в степень связывают правила умножения и правила логарифмирования; правила логарифмирования объединяют правила возведения в степень и правила расчета pH

При восприятии (отражении) сознанием новой информации, не связанной с накопленными знаниями, связующими или системообразующими сведениями, энтропия знания возрастает. Интеграция этой новой информации в систему уже имеющихся знаний с помощью дополнительно поступивших связующих или системообразующих сведений приводит к уменьшению энтропии. Поскольку процессы уменьшения энтропии нередко относят к синергетическим, то информационный обмен можно воспринимать как энтропийно-синергетический процесс, протекающий либо с возрастанием (энтропийная составляющая), либо с уменьшением энтропии (синергетическая составляющая)<sup>1</sup>. То есть постоянство энтропии знания, непрерывно обогащающегося новой информацией, обеспечивается таким же непрерывным процессом систематизации этой информации. Таким образом, поскольку для знания оказываются характерными способности к сохранению гомеостаза, развитию и размножению, то его можно воспринимать как *невещественную живую систему*. Подобно тому как носителем вещественной жизни является тело, носителем невещественной жизни является сознание. Аналогом пищи, поглощаемой организмами, является информация, воспринимаемая сознанием, аналог веществ, выделяемых организмами – источники информации, т. е. искусственные коды, воспринимаемые визуально или на слух. Но, в отличие от организмов, невещественные живые системы при создании источников информации (звуковых или письменных) не теряют свою энтропию. Единственным процессом, уменьшающим энтропию подобных невещественных живых систем, является интеграция информации с помощью связующих или системообразующих сведений. В качестве другой отличительной особенности можно отметить «съемность» источников информации, вырабатываемых знанием, для других, аналогичных носителей знания. Более того, целью производства источников информации является именно их потребление. Между тем вещества и энергия, выделяемые организмами, отнюдь не рассчитаны на потребление подобными живыми системами.

Принципиальное понимание необходимости сокращения разрыва между эволюционно-синергетическим уровнем единства современной картины мира и классическим уровнем преподавания естественно-математических дисциплин заставляет искать ответ на практический вопрос о конкретном содержании материала, предлагаемого учащимся для осмысления современных достижений естествознания. И поиски эти оказываются очень непростыми.

Осмысление разницы между классической и неклассической наукой возможно только при умении читать знаменитое уравнение гравитационного поля общей теории относительности А. Эйнштейна. А это означает необходимость обучать на уроках математики тензорному исчислению, геометрии Римана, работе с операторами и 4-мерным пространством. Практикуемые сегодня в школах рассказы о теории относительности, в которых преобразования

---

<sup>1</sup> Поскольку общепринятых определений синергетики нет, то в данном случае подразумевается, что *синергетика – это наука, изучающая закономерности самоорганизации открытых систем*.

Лоренца преподносятся как открытия А. Эйнштейна, не выводят сознание учащихся за рамки классического мышления.

Для того чтобы подняться до уровня постнеклассической науки, учащимся необходимо освоить решение нелинейных дифференциальных уравнений. Конечно, простейших. А пока выпускники школ, даже обучавшиеся по программам естественно-математического профиля, владеют лишь евклидовой геометрией и математическими операциями XVII в.

Если воспринимать знание как живую систему, то критерием усваиваемости информации, предлагаемой сознанию, становится ее интегрируемость в систему сведений, воспринятых ранее. Насколько далек предлагаемый школьникам поток сведений от этого естественного требования интегрируемости, можно увидеть из следующих примеров.

- На уроках физики все задачи решаются с помощью строгих формул, а на уроках химии математически эквивалентные задачи<sup>1</sup> переобучают решать с помощью процедур составления пропорций (см. табл.).

- На первых же занятиях по органической химии в качестве доказательства тетраэдрического строения метана приводится значение угла в  $109^{\circ}28''$ , образуемого химическими связями молекулы этого вещества. Между тем на уроках геометрии в это время школьники только приступают к изучению основных понятий стереометрии, а тело, аналогичное строению метана, вообще никогда не рассматривается.

- Уроки биологии в 10 классе начинаются с рассмотрения химического состава живых клеток: жиров, белков, углеводов, аминокислот, нуклеиновых кислот, тогда как на уроках органической химии при этом изучаются лишь простейшие насыщенные углеводороды. И такие примеры можно продолжить.

- Под математически эквивалентными подразумеваются задачи с одинаковым набором исходных числовых данных и с одинаковыми ответами.

Конкретные способы преодоления указанных несогласованностей приведены в наших прежних работах [13; 14; 15]. Но приведенные противоречия лишь обозначают значительную эклектичность обучения школьников на базовом уровне, последовательное устранение которой возможно только с помощью тщательно разработанной методологии. За основу такой методологии можно принять последовательность действий, которую предлагается называть энтропийно-синергетическим сканированием:

- систематический поиск и исследование нарушений логики последовательности изложения материала, которые могут возникать как внутри одной дисциплины, так и между различными дисциплинами (энтропийная составляющая);

- разработка способов, методов и методик устранения обнаруженных нарушений;

- поиск возможностей *систематизации* предлагаемого учащимся материала, *позволяющей* воспринимать разрозненные сведения как аспекты единого целого (синергетическая составляющая).

<sup>1</sup> Задачи с одинаковым набором исходных данных и с одинаковыми ответами.

Решения математически эквивалентных задач

<p>Определить массу алюминия, израсходованного на получение 5,1 г оксида алюминия, если молярная масса алюминия 27 г/моль, молярная масса оксида алюминия 102 г/моль.</p>	<p>Определить значение электромагнитной энергии, прошедшей за 4 секунды через площадь волновой поверхности 27 м<sup>2</sup>, если за 2 секунды через площадь волновой поверхности 102 м<sup>2</sup> прошло 5,1 Дж.</p>
<p><b>Решение традиционное</b>  <math>4Al + 3O_2 \rightarrow 2Al_2O_3</math></p>	<p><b>Решение</b></p>
<p>Дано:  <math>k_1 = 4</math> моль  <math>k_2 = 2</math> моль  <math>M(Al) = 27</math> г/моль  <math>M(Al_2O_3) = 102</math> г/моль  <math>m(Al_2O_3) = 5,1</math>  <math>m(Al) = ?</math></p>	<p>Дано:  <math>t_1 = 4</math> с  <math>t_2 = 2</math> с  <math>S_1 = 27</math> м<sup>2</sup>  <math>\Delta W_2 = 5,1</math> Дж  <math>S_2 = 102</math> м<sup>2</sup>  <math>\Delta W_1 = ?</math>  <math>\Delta W_2 = ?</math></p>
<p><b>Вариант 1</b>          Исходя из пропорции  <math>m(Al)/m(Al_2O_3) = k_1 M(Al) / (k_2 \cdot M(Al_2O_3))</math>          находим искомую величину:</p>	<p><math>I = \Delta W_2 / S_2 \cdot t_2</math>,          где <math>I</math> – плотность потока электромагнитного излучения.  <math>\Delta W_1 = I \cdot S_1 \cdot t_1</math>          Подставляя вместо <math>I</math> ее значение, получим:</p>
<p><math>m(Al) = m(Al_2O_3) \cdot M(Al) \cdot k_1 / M(Al_2O_3) \cdot k_2</math>  <math>m(Al) = 5,1 \text{ г} \cdot 27 \text{ г/моль} \cdot 4 \text{ моль} / 102 \text{ г/моль} \cdot 2 \text{ моль}</math>  <math>m(Al) = 2,7 \text{ г}</math>          Менее удобным представляется вариант решения задачи с помощью величины молярной массы эквивалента (МЭ).</p> <p><b>Вариант 2</b>          Согласно закону эквивалентов:  <math>m(Al) = m(Al_2O_3) \cdot MЭ(Al) / MЭ(Al_2O_3)</math>,          где <math>MЭ(Al)</math> и <math>MЭ(Al_2O_3)</math> – молярные массы эквивалентов Al и Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> соответственно. Для решения подобных задач этим способом учащемуся необходимо знать способы определения молярных масс эквивалентов для всех классов химических соединений. В данном случае:  <math>MЭ(Al) = M(Al) / 3</math>; <math>MЭ(Al_2O_3) = M(Al_2O_3) / 6</math>  <math>m(Al) = 6m(Al_2O_3) \cdot M(Al) / 3M(Al_2O_3)</math>  <math>m(Al) = 6 \cdot 5,1 \text{ г} \cdot 27 \text{ г/моль} / 3 \cdot 102 \text{ г/моль}</math>  <math>m(Al) = 2,7 \text{ г}</math></p>	<p><math>\Delta W_1 = \Delta W_2 \cdot S_1 \cdot t_1 / S_2 \cdot t_2</math>  <math>\Delta W_1 = 5,1 \text{ Дж} \cdot 27 \text{ м}^2 \cdot 4 \text{ с} / 102 \text{ м}^2 \cdot 2 \text{ с}</math>  <math>\Delta W_1 = 2,7 \text{ Дж} [6, \text{ с. } 136]</math></p>
<p><b>Решение «физическое»</b>  <math>q = m(Al_2O_3) / M(Al_2O_3) \cdot k_2</math>,          где величину <math>q</math> можно назвать приведенным количеством вещества (оксида алюминия).  <math>m(Al) = qM(Al) \cdot k_1</math>  <math>m(Al) = m(Al_2O_3) \cdot M(Al)k_1 / M(Al_2O_3) \cdot k_2</math>  <math>m(Al) = 5,1 \text{ г} \cdot 27 \text{ г/моль} \cdot 4 \text{ моль} / 102 \text{ г/моль} \cdot 2 \text{ моль}</math>  <math>m(Al) = 2,7 \text{ г}</math></p>	

Не следует забывать, что предлагаемое сканирование является лишь одной из составляющих энтропийно-синергетического преподавания естественнонаучных дисциплин – формальной, рассматривающей, как обучать соответствующим предметам. Другая составляющая – содержательная, отвечает на вопрос, чему обучать.

Таким образом, предлагаемое в работе энтропийно-синергетическое преподавание естественно-научных предметов включает в себя два аспекта: 1) методологию обучения (энтропийно-синергетическое сканирование), 2) содержание обучения, включающее в себя основы неклассического и постнеклассического естествознания.

Объективно перед сегодняшними учителями естественно-математического профиля встала фундаментальная задача – заменить традиционное преподавание отдельных лоскутков знаний – математики, физики, химии, биологии – осмысленным изучением общеобразовательных дисциплин как аспектов единого бесконечного целого, в результате которого формируются:

- восприятие единства естественнонаучной картины мира;
- понимание условности деления процесса познания на отдельные отрасли науки.

### Литература

1. Волченко В. Н. Концепция синергичности в системе образования XXI века // Синергетика и образование. – М.: 1997. – С. 66–76.
2. Волькенштейн М. В. Энтропия и информация. – М.: Наука, 1986. – 192 с.
3. Вершинин Б. И., Попов А. Е., Постников С. Н., Слободской М. И. Состояние души. Беседы о педагогике как науке о путях реализации функциональных возможностей мозга / Томск. гос. архит.-строит. ун-т. – Томск: 2003.
4. Губин В. Б. Синергетика как новый пирог для «постнеклассических ученых», или отзыв на автореферат докторской диссертации // Филос. науки. – 2003. – № 2. – С. 121–156.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
6. Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б. Физика: Учебник для 11 класса. – М.: Просвещение, 2001. – 336 с.
7. Общая биология: Учебник для 10–11 классов / Под ред. Ю. И. Полянского. – М.: Просвещение, 1992. – 287 с.
8. Пугачева Е. Г. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
9. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
10. Суханов А. П. Информация и прогресс. – Новосибирск: Наука, 1988. – 192 с.
11. Харитонов В. А., Меньшиков И. В., Санникова О. В. Синергетика и образование: Хрестоматия. – Ижевск: Изд-во Удмуртск. ун-та, 2001. – 480 с.

12. Шеннон К. Математическая теория связи // Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. – М.: ИИЛ, 1963. – С. 243–332.
13. Шепель О. М. Биология и химия без биохимии // Биология в школе. – 2003. – № 6. – С. 42–45.
14. Шепель О. М. О синергетическом преподавании химии // Химия в школе. – 2004. – № 1. – С. 41–45.
15. Шепель О. М. Проблемы интеграции физики, химии, биологии в преподавании дисциплины «Основы естественнонаучного познания мира» // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 153–155.

УДК 371.3 (09)  
ББК 434 (2Р) 2

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

И. Е. Шкабара

*Ключевые слова:* методологический подход; концепция исследования; историко-педагогическое исследование.

*Резюме:* В статье рассматриваются основные методологические подходы к исследованию явлений историко-педагогической действительности. Показано, что в организации историко-педагогического исследования может лежать несколько методологических подходов, обеспечивающих целенаправленное, планомерное движение к достижению поставленной исследователем цели.

Усиленное внимание к способам и методам научно-практической деятельности – характерная черта развития современного научного познания. При этом одним из главных критериев оценки перспективности и значимости конкретного исторического исследования могут служить исходные теоретические позиции исследователя, в роли которых выступает принятый методологический подход.

Представляя собой обусловленную социальным контекстом мировоззренческую категорию, определяющую содержание, характер и направленность исследовательской деятельности, подход служит специфической основой историко-педагогического исследования, раскрывая его основополагающий замысел, основную идею, указывающую, например, на тенденции развития практики образования и воспитания или направление развития педагогического знания в ту или иную историческую эпоху.

В самом общем виде методологический подход означает отыскание метода, установление «определенного рода последовательных действий, обеспе-

чивающих целенаправленное, планомерное движение к какому-либо результату» [5, с. 14].

Выбор теоретического подхода к объяснению исторического явления является одним из важнейших этапов исследования, так как в рамках данного этапа определяется общая ориентация исследования, его исходные предпосылки и установки. Данный выбор обусловлен социальной и культурной детерминированностью того или иного подхода, его познавательными возможностями.

К основным подходам историко-педагогической науки относятся:

- *конкретно-исторический* подход – один из старейших в истории отечественного образования, означающий рассмотрение и изложение конкретных, строго выверенных, фактов истории образования в широком социокультурном аспекте с последующим их анализом;

- *классовый* и сочетающийся с ним *формационный* подходы – оценивающие историко-педагогическую проблематику с классовых позиций и в контексте социально-экономических формаций;

- *цивилизационный* подход – основывающийся в описании истории педагогических идей и практики воспитания на понимании истории как типологического многообразия социокультурных динамик и форм жизнедеятельности людей, адекватной их этнопсихологической сущности;

- *культурологический* подход – основой которого является тесная связь культуры, опыта человечества и воспитания;

- *аксиологический* подход – выявляющий ценностно-смысловые ориентиры в историко-педагогическом опыте с целью его применения для решения насущных проблем педагогики и образования;

- *антропологический* подход – опирающийся на анализ истории педагогики и образования с позиции концентрации внимания на человеке как базовой ценности и цели воспитания и образования.

Следует отметить, что методологические подходы не всегда альтернативны друг другу, и в основании отдельного историко-педагогического исследования может лежать несколько подходов, строящихся каждый на одной или нескольких концепциях. Концепция каждого подхода в таком случае будет представлять собой одну из линий развития исследования, что в совокупности даст возможность приблизиться к более целостной исторической реставрации предмета анализа.

Среди множества подходов к историко-педагогическому исследованию внимание современных исследователей привлекает *аксиологический*, в силу того что он дает возможность выявить ту потенциальную возможность, которая заложена в научно отрефлексированном историко-педагогическом опыте. Имея первостепенное значение при анализе конкретно-исторического материала, аксиологический подход позволяет историку педагогики определить методологическую основу для выработки критериев оценки, отбора, целена-

правленного формирования в педагогической реальности тех процессов, систем, технологий, моделей, которые являются наиболее перспективными в контексте развития отечественной, мировой и педагогической культуры [2, с. 66].

Девизом к использованию другого, весьма распространенного в современных историко-педагогических исследованиях, *цивилизационного подхода* может, по-видимому, служить высказывание К. Д. Ушинского о том, что только педагог-историк на основе научного и подробного изложения фактов может «уяснить» нам влияние общества на воспитание и влияние воспитания на общество. Принимая человека и особенности его миропонимания в качестве первоосновы всего, цивилизационный подход ставит в центр исторического процесса человека с особенностями его менталитета и сложными взаимосвязями с обществом, а также общество, рассматриваемое как саморазвивающаяся система, что чрезвычайно важно при анализе историко-педагогических явлений. Данный акцент не случаен, он продиктован самим определением цивилизации, понимаемой как сообщество людей, объединенных основополагающими духовными ценностями и идеалами, имеющими устойчивые особые черты в социально-политической организации, культуре, экономике и психологическое чувство принадлежности к этому сообществу [4, с. 37].

Так, например, общеизвестно, что корни различных концепций определения цели и содержания образования уходят в прошлое и связаны с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Понимание человека как цели воспитания и обучения во все исторические эпохи определяло основное содержание не только педагогических взглядов и представлений, но и связанной с ними практики воспитания и обучения. Кроме того, рассматривая в качестве центра исторического процесса наряду с человеком общество, цивилизационный подход исключает жесткое разделение объекта и субъекта истории. Это дает возможность рассматривать так называемый «цивилизационный конструкт» или, другими словами, предмет, исследуемый с точки зрения цивилизационного подхода, в совокупности присущих ему и взаимодействующих материальных и духовных факторов. Применительно к генезису, например, ранних представлений человечества о воспитании и обучении данное положение позволяет объяснить их наличие в ранних периодах культурно-исторического развития: первичность образовательной практики, а также ее неразрывную слитность с ценностно-смысловой основой.

Значение культурологического подхода в современных историко-педагогических исследованиях основывается, как известно, на многовековой тесной взаимосвязи и взаимодействии культуры и образования. Данное обстоятельство дает возможность проводить анализ сферы образования и педагогики через призму системообразующих культурологических понятий, к которым относятся культура, культурные образцы, нормы и ценности, а также ценностно-смысловые системы и стилевые принципы культуры, для обозначения которых сегодня принят термин «культурно-историческая парадигма». Так, например,

взгляд на историю России как на череду сменяющих друг друга периодов, понимаемых метафорически как смена разительно отличающихся друг от друга культурно-исторических парадигм и стилей культуры [1, с. 10], позволяет рассматривать историю образования с подобного ракурса и насчитывать в ней несколько периодов, представляющих отдельную парадигму. Кроме того, принятие культурологического подхода в качестве одного из основополагающих дает возможность уточнить и само понятие парадигмы образования и представить ее как идейную ценностно-смысловую основу, определяющую цель и содержание образования, отношения участников образовательного процесса, а также средства передачи содержания.

Использование парадигмального подхода в современных историко-педагогических исследованиях основывается на положении о том, что, подобно парадигмам других гуманитарных наук, парадигма в педагогике обладает большим научным потенциалом и может применяться для диагноза наличного состояния педагогической науки и практики, определять перспективы их развития, а также проводить рефлексивный анализ в целях реконструкции историко-педагогического опыта. Целью такого анализа станет раскрытие всеобщих и конкретно-исторических форм существования образования, их генезиса, трансформации успехов и неудач, логики, условий и тенденций, направлений, закономерностей и альтернатив развития, а также приращения и концептуализации педагогического знания, постановки и разрешения проблем воспитания и обучения. При этом, по-видимому, не следует бояться «навязывания» исторической эпохе современного профессионального языка и современного понимания явлений, что может исказить правильность анализа и интерпретации историко-педагогических фактов. Речь, скорее, может идти об использовании тех методов историко-педагогического исследования, которые основываются на данных и теоретическом арсенале смежных наук и позволяют, по словам Э. Д. Днепров, активизировать процесс широкого анализа историко-педагогических явлений в общем контексте развития отечественной и мировой культуры [3, с. 11].

В качестве примера, подтверждающего сказанное, можно показать значимость роли парадигмального подхода в построении типологии парадигм образования, которая существует в современной педагогической науке. В зависимости от подхода исследователя к анализу образовательных парадигм в качестве основания построения последних выделяют:

- философско-методологические основания (общенаучный подход – Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский);
- связь образования с общей ситуацией в цивилизационном развитии и процессами, происходящими в стране (цивилизационный подход – И. А. Колесникова);
- ориентацию современного образования на социум и личность (социально-личностно ориентированный подход – В. И. Загвязинский);

- общественные ценности той или иной исторической эпохи и представления о том, по каким законам осуществляется развитие человека через образование (аксиологический и антропоцентрический подходы – Ш. А. Амонашвили, А. А. Вербицкий, М. Н. Дудина);

- способы выдвижения образовательных целей, позиции и взаимоотношения всех сторон в процессе их достижения (праксеологический подход – Г. Б. Корнетов).

Говоря об актуальности внедрения того или иного подхода в современное историко-педагогическое исследование, следует помнить, что постнеклассическая наука значительно расширяет поле возможных мировоззренческих смыслов (В. С. Степин) и, будучи включенной в современные процессы решения проблем глобального характера и выбора жизненных стратегий человечества, находится в поисках новых мировоззренческих ориентиров, определяющих стратегии современного цивилизационного развития. Одним из таких ориентиров может быть назван утверждающийся сейчас в образовании полипарадигмальный подход (Л. А. Беляева, И. Г. Фомичева), который, по-видимому, и может способствовать более широкому взгляду на образовательный процесс с доминирующими в нем установками на взаимодействие, сотворчество, рефлекссию, ситуационное проектирование, саморазвитие.

Общие тенденции современного научного познания, а именно расширение и углубление объекта познания и в связи с этим переход от структурного анализа «готового знания» к изучению процесса его формирования и развития, действительно расширяют исследовательское поле педагогической науки и позволяют решать задачи приращения и концептуализации педагогического знания, в том числе и на основе новых методологических подходов.

### Литература

1. Кондаков И. В. Русская культура: краткий очерк истории и теории: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Кн. дом «Университет», 1999. – 360 с.
2. Овчинников А. В. О научных подходах к изучению истории просвещения // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 66–70.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
4. Семеникова Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. – М.: Интерпракс, 1994. – 608 с.
5. Швырев В. С., Юдин Б. Г. Методологический анализ науки (его сущность, основные темы и формы). – М.: Знание, 1980. – 63 с.

# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 370 (045)  
ББК 431

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ НАРОДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В. В. Ягодин

*Ключевые слова:* этнопедагогика; традиции; народная физическая культура.

*Резюме:* В статье дается определение этнопедагогических традиций народной физической культуры как социально-педагогического явления. Выделены виды и описаны традиции народной физической культуры традиционного общества, которые многие столетия оказывали влияние на формирование и развитие личности.

В традиционном обществе традиции служили универсальным регулятором взаимоотношений между всеми его членами. Как и всякое сложное социальное явление, традиция имеет неоднозначное толкование. Более широкое видение обнаруживается у философов (С. А. Арутюнов, Э. С. Маркарян, М. Ф. Овсянников, С. А. Токарев и др.), утверждающих, что традиции – это не только прочные, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы человеческих взаимоотношений, но также принципы, по которым развивается вся мировая общечеловеческая культура. Они усматривают в традиции связь между различными ступенями развития общества, своеобразный закон социальной формы движения материи. У социологов – это «механизм социального воспроизводства институтов и норм, который узаконивает последние самым фактом их принадлежности к традиции» [2, с. 323].

Ряд авторов (С. А. Арутюнов, И. В. Суханов и др.) ограничивают традицию сферой общественного сознания, исключая ее из сферы материальных носителей социальной памяти. В этой трактовке выпадают традиции, связанные с материальными культурными ценностями, например в сфере народной физической культуры – использование игрушек, инвентаря и экипировки для занятий и состязаний. Мы разделяем взгляды ученых (Ю. В. Бромлей, Р. Ф. Итс, С. А. Токарев и др.), которые рассматривают традицию как явление не только духовной, но и материальной культуры, выражение предметного мира человеческих отношений.

Все рассмотренные нами концепции традиции сходятся в следующем: во-первых, традиция – это явление (элемент) культуры, во-вторых – это форма сохранения, приумножения (развития) и трансляции (передачи) новым поколениям человеческого опыта (ценностей культуры), и, наконец, – это средство (способ, механизм) реализации этих ценностей.

Народными традициями можно называть лишь те элементы этнического культурного наследия, которые передаются от поколения к поколению в течение достаточно длительного времени. Традиции предполагают наличие в родовом потенциале народной культуры психологических и ментальных особенностей и способностей конкретного этноса – ценностных ориентаций, общих представлений, чувств, настроений, обычаев и т. д.

Формирование системы народных традиций ученые связывают с началом сознательного воздействия на личность [7]. С большой долей уверенности можно предположить, что этот процесс связан также с возникновением педагогики народного воспитания. Действительно, важнейшей функцией народных традиций является передача подрастающим поколениям ценностей духовной и материальной культуры своего народа, сущностных особенностей его менталитета, национального характера.

Этнопедагогические традиции народной физической культуры мы определяем как социально-педагогический феномен, отражающий формы и характер сохранения, развития и передачи новым поколениям элементов народной физической культуры, оказывающих влияние на формирование и развитие личности, и одновременно механизм реализации ценностей народной физической культуры как социально-педагогического явления. В свою очередь народная физическая культура традиционного общества – это все виды непосредственной непрофессиональной деятельности народных масс, имеющей целью физическое, психологическое, эстетическое и нравственное воздействие на человека для подготовки его к труду, военному делу, для приспособления к естественной среде, для укрепления здоровья, для релаксации и развлечения и т. д. В данных дефинициях мы придерживаемся современной трактовки понятия «физическая культура», в которой это социальное явление характеризуется как «область культуры, в основе которой лежит деятельность, направленная на социальное преобразование тела человека, его физического состояния, и которая включает в себя социально сформированные средства, механизмы и результаты этой деятельности, связанные с ней нормы и правила поведения, эмоциональные реакции, знания, интересы, потребности, ценностные ориентации и т. п., социальные институты и отношения» [6, с. 86].

В «Кратком философском словаре» при перечислении типичных форм традиций доиндустриального общества не упоминаются традиции, имеющие отношение к народной физической культуре, по причине ее неизученности как социально-педагогического явления [2, с. 323]. Однако исследование народной физической культуры эпохи традиционного общества выявило ее со-

циально-педагогическую роль не только в физическом, но также в нравственном, трудовом, патриотическом, экологическом, эстетическом, полоролевом воспитании [9]. При этом выяснилось, что, помимо традиций, непосредственно направленных на совершенствование тела, выявляются компоненты, тесно связанные с этими традициями, причем обладающие значительным воспитательным потенциалом. По своей сущности они также являются традициями народной физической культуры [11].

Взяв за основу социальную роль, а также связь с тем или иным видом социальной деятельности объекта (и/или субъекта) воспитания, мы выделяем следующие виды этнопедагогических традиций народной физической культуры традиционного общества.

1. *Двигательные* – связанные с деятельностью, которая совершенствует двигательные способности объекта воспитания.

2. *Промысловые* – связанные с промысловой деятельностью и оказывающие многостороннее влияние на формирование и развитие как телесной сферы человека, так и его личности.

3. *Сакральные* – связанные с двигательной деятельностью, наполненной сакральным смыслом, способствующие социализации личности.

4. *Трудовые* – связанные с трудовой деятельностью объекта воспитания, которая делает его одновременно субъектом воспитания.

5. *Оздоровительные* – связанные с профилактикой и лечением болезней.

6. *Управленческие* – связанные с управлением физкультурной деятельностью.

7. *Самоуправленческие* – связанные с деятельностью объекта воспитания, в которой он в наибольшей степени является одновременно и субъектом воспитательного процесса.

8. *Контрольные* – связанные с контролем общественности за уровнем двигательной и социальной подготовленности.

9. *Праздничные* – связанные с организацией праздников и состязаний, воспитывающие чувство причастности к своему социуму.

Попытаемся дать краткую характеристику каждой традиции (за исключением тех, которые были уже раскрыты нами в прежних публикациях [9; 10]). Формы использования различных видов этнопедагогических традиций народной физической культуры традиционного общества представлены в таблице.

Виды и формы этнопедагогических традиций народной физической культуры традиционного общества

Виды традиций	Формы традиций
1	2
1. Двигательные	Физические упражнения, подвижные игры, состязания, танцы, забавы
2. Промысловые	Охота, рыбная ловля
3. Сакральные	Охотничья магия, культовые пляски, военные танцы

Окончание таблицы

1	2
4. Трудовые	Самостоятельное изготовление игрушек, инвентаря для состязаний; подготовка мест для игр и состязаний, уход за животными
5. Оздоровительные	Закаливание, массаж, лечебная гимнастика
6. Управленческие	Семейное физическое воспитание; молодежные дома; наставничество; участие старших на занятиях физической культурой
7. Самоуправленческие	Игрушки; подростковые и молодежные объединения; игровое самоуправление
8. Контрольные	Ритуалы и обряды (инициации, выбора вождя; посвящения в мужчину, охотника, воина и т. д.); тесты-испытания: при сватовстве, вступлении в молодежные, ремесленнические союзы и т. п.
9. Праздничные	Элементы физической культуры на празднике; праздничная обстановка во время состязаний

Из **двигательных традиций** древнейшими являются *физические упражнения* как основное средство физического воспитания и двигательной подготовки детей, подростков и молодежи. В разных регионах планеты находили копья с притупленным острием, игрушечные пращи и луки, свидетельствующие о том, что все эти снаряды предназначались для тренировочных занятий. Сложно представить себе, что готтенготы в Африке или аборигены Австралии, у которых способ охоты связан с бегом с целью преследования зверя «до упада», могли делать это без специальной тренировки [11], как и охоту на мамонтов в эпоху палеолита.

**Промысловые традиции** вначале представляли собой виды трудовой деятельности, но со временем превратились в средство отдыха, развлечения, общения с природой, развития ловкости, выносливости, закаливания организма. Помимо физической нагрузки, *охота и рыбная ловля* вырабатывают наблюдательность, выдержку и смелость, умение понимать прекрасное. Они воспитывают в человеке любителя и знатока природы, формируют ряд личностных и психофизических качеств, а также целый ряд прикладных навыков и умений.

Зарождение **сакральных традиций** связано с чувством страха перед могуществом природы, с верой в потусторонние силы. *Охотничья магия* возникла при палеолите. Метание копья в изображение животного или бег с тяжелым камнем в руках сопровождался магическими заклинаниями, которые, по мнению упражняющихся, должны были способствовать удаче в охоте. Однако в этих культовых обрядах мы видим прежде всего тренировку в силе, ловкости, меткости, психологическую подготовку к предстоящей опасной охоте, а также способ передачи социального опыта новым поколениям.

В раннем каменном веке зародились также *культовые пляски и военные танцы*, соединяющие в себе элементы физической культуры и магии. Магиче-

ские танцы были у всех народов мира, в разных местах они отличались своеобразием и местным колоритом, но везде имели огромное педагогическое значение. Продолжительные телесные движения, развивающие выносливость и гибкость, совершенствующие координацию, были одухотворены не только верой в высшие силы, но также единым стремлением к сплочению и усилению своего рода. Примитивное музыкальное сопровождение формировало у наших далеких предков целый ряд качеств эстетического характера. Самые маленькие дети, в силу своего возраста не принимавшие участие в плясках, наблюдая это, старались подражать взрослым (подражание – один из важных методов самовоспитания в народной педагогике). Культовые пляски того времени выполняли функции физического, трудового (имитировались трудовые действия), патриотического, нравственного и эстетического воспитания.

**Трудовые традиции** отражают деятельность в сфере народной физической культуры с целью подготовки к занятиям, играм или состязаниям. *Изготовление своими руками игрушек* (волчок, «летающий змей» и др.), *инвентаря* для занятий играми и физическими упражнениями (самодельный лук, ходули, городки и др.), *подготовка мест для занятий, игр или состязаний* (изготовление снежной горки, заливка катка и т. д.) способствуют не только трудовому воспитанию, но также формированию интеллектуальных, эмоционально-волевых и духовных качеств личности.

Каждый народ заботился о воспитании здорового поколения, поэтому формировал свои **оздоровительные традиции**, которые одновременно обладали общеобразовательным эффектом. Так, *закаливание* не только позволяло укреплять здоровье, выживать в тех или иных природно-климатических условиях, но также способствовало формированию волевой и эмоционально-психической сфер личности. На Севере и в Сибири закаливание ребенка начиналось еще во внутриутробный период, когда будущая роженица отправлялась жить в неотопляемое помещение. В дальнейшем ребята могли спокойно бегать на улице босиком в морозную погоду. Особенно следует выделить подвижные игры на воздухе, а также те, в которых присутствует контакт с природными элементами. Игры на воде летом, а в снежки – зимой, использование камней, деревянных палочек, льдинок, сосулек и т. д. – все это не только способствует закаливанию, воспитанию целого ряда морально-волевых качеств личности, но также и формированию основ представлений о человеке как части природы, т. е. экологическому воспитанию.

Изобретались самобытные методы и системы *лечебной физической культуры*. Поволжские чуваша при простудных заболеваниях вначале купались в реке (в любую погоду), затем убегали в лес и интенсивно рубили дрова [8]. Жители Сибири применяли прогревания в печи, в которой только что испекли ржаной хлеб [4]. Значительным оздоровительным эффектом отличаются традиционные гимнастические системы народов Востока (например, цигун, тайцзи-цюань – китайск.), в основе которых лежит способность управлять жиз-

ненной энергией, которую можно сознательно направлять к тому или иному органу или ко всему организму.

**Управленческие традиции** отражают роль общественности в воспитании подрастающих поколений эпохи традиционного общества. При неолите зародился воспитательный институт *молодежных домов* (раздельно для мальчиков и девочек), в которых подростков готовили к обряду совершеннолетия. Здесь большое внимание уделялось физической подготовке и воспитанию морально-волевых качеств. В разных регионах мира применялись различные средства физической подготовки. Так, у австралийских аборигенов были популярны игры в мяч и метание бумеранга, африканские юноши тренировались в раскачивании на лианах с последующими прыжками, в беге на значительные расстояния с отягощениями, американские индейцы и эскимосы использовали бег на большие расстояния, поднимание и переноску тяжелых камней, командные игры с попаданием мяча в цель и т. д.

Предоставление максимальной самостоятельности как один из принципов народной педагогики отражают **самоуправленческие традиции**. *Игрышки*, связанные с двигательной деятельностью, играют огромную воспитательную роль, поскольку обогащают двигательную культуру, развивают самостоятельность, активность, когнитивные и креативные качества, благотворно воздействуют на интеллектуальную, эмоционально-волевыми сферы личности ребенка. С этой целью использовались волчки, камушки, игрушечные арканы, луки и стрелы, мячи, мячики, скакалки и т. д.

*Подростковые и молодежные объединения* существовали у многих народов. Примером могут служить «парни своей деревни», существовавшие у большинства народов Европы со времен Средневековья до начала XX в. Объединялись они не только для соревнований со сверстниками из другой деревни, но и с целью не давать в обиду своих девушек и парней. Чтобы попасть в такую компанию, нужно проявить удачу и отвагу. Так, у словацких крестьян частью приема юноши в «мужскую компанию» был «запас» – борцовский поединок с взрослым мужчиной. В Средней Азии также существовали подобные мужские объединения: «чоро» – у киргизов, «огайни» – у узбеков, «огул» – у уйгуров и огузов. Юноши тренировались, устраивали состязания в метании копья, стрельбе из лука с места и на скаку, в фехтовании на саблях, мечях, палицах [3]. Деятельность таких союзов способствовала не только физическому воспитанию, но также закладыванию основ высокого патриотизма.

В народных играх и состязаниях большое воспитательное значение имела традиция *самоуправления*, когда участники сами подбирали место занятий, разбивались на команды, проводили жеребьевку, производили судейство, и т. д. В ролевых играх каждому хотелось получить заветную роль («полководца», «царя-батюшки» и т. д.), но для этого надо было завоевать авторитет, проявляя незаурядные двигательные и морально-волевые качества.

Контрольная традиция в народной педагогике традиционного общества проявлялась в виде **контроля** над физической подготовкой, предшествовав-

шей социализирующим обрядам: *инициациям*, посвящениям в охотники, воины и т. д. Инициации выполняли важные функции приобщения подрастающего поколения к социальному опыту предков, формирования качеств личности, необходимых для суровой жизни в первобытных условиях.

В первобытном обществе вождем племени мог стать только человек, обладающий выдающимися физическими и личностными качествами. Поэтому обряд *выбора вождя* всегда содержал очень серьезные, порой опасные испытания на предмет двигательной и психологической подготовки. Воспитательное значение этого обряда заключалось в том, что для детей, подростков и молодежи претенденты на статус вождя представляли собой некий «пример-идеал», «личность-символ» [1], к которому следует стремиться и которому надо подражать.

В эпоху традиционного общества молодому человеку из народа для получения того или иного социального статуса требовалась серьезная физическая и морально-волевая подготовка, которая велась средствами народной физической культуры. Так, практически у каждого народа существовали *ритуалы посвящения* в мужчину, охотника, воина и т. д. Юного аварца признавали мужчиной и разрешали жениться, если тот мог ударом кулака свалить быка или удержать его за рога в течение определенного времени [3]. В Якутии юноша признавался охотником и воином после испытаний в стрельбе из лука и в искусстве защиты от нескольких вооруженных воинов [5]. *Тесты-испытания* в обрядах сватовства, которые практиковались многими народами, были направлены на выявление способности молодого человека к тяжелому труду, а также к защите семьи и своего рода от врагов. У бразильских племен бороро и конелла кандидат в женихи должен был победить в борьбе, в беге с тяжелым куском дерева и бросании им в цель [11]. Подобные испытания проходили при вступлении в различные молодежные союзы, а также в средневековых европейских городах при приеме в цеха ремесленников (важность хорошей физической подготовки для ремесленников объяснялась не только слабой механизацией их труда, но и тем, что каждый цех участвовал в охране города и выступал отряд в городское ополчение).

К **праздничным традициям** народной физической культуры мы относим *праздничную обстановку во время состязаний*, которые являлись, как правило, составной частью народных праздничных гуляний.

Исследование этнопедагогических традиций народной физической культуры традиционного общества полезно не только с позиций истории педагогики, но также для оценки возможного использования их в современных условиях. Традиции обладают способностью к развитию, поскольку диалектически сочетают в себе стабильность и динамику (Д. Б. Зильберман, В. Д. Плахов, К. В. Чистов и др.). Это является предпосылкой к глубокому, многостороннему исследованию проблемы возможностей, места, особенностей и форм использования этнопедагогических традиций народной физической культуры в современном педагогическом процессе.

### Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Краткий философский словарь. – М.: Проспект, 1997. – 400 с.
3. Мандзяк А. Воинские традиции народов Евразии / Под общ. ред. А. Е. Тараса. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2002. – 384 с.
4. Миненко Н. А. К истории русской народной медицины в Сибири XVIII – первой половины XIX вв. // Традиции и инновации в быту и культуре народов Сибири: Сб. науч. тр. / Сибир. отд-ние АН СССР; Ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск, 1983. – С. 88–103.
5. Пономарев Н. И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. – М.: ФИС, 1970. – 248 с.
6. Столяров В. И. Философско-культурологический анализ физической культуры // Вопр. философии. – 1988. – № 4. – С. 78–91.
7. Суханов И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.
8. Фукс А. Записки А. Фукс о чувашах и черемисах Казанской губернии. – Казань: Тип. Казан. ун-та, 1840. – 300 с.
9. Ягодин В. В. Народная физическая культура как компонент народной педагогики традиционного общества // Образование и наука. – 2003. – № 6 (24). – С. 32–45.
10. Ягодин В. В. Традиции народной физической культуры и современная педагогика // Образование и наука. – 2004. – № 4 (28). – С. 56–69.
11. Bernatzik H. A. Die neue Grosse Vollkerkunde. – Wien, 1962. – 976 s.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.98:331.5  
ББК Ю 941+С 561.23

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОРИЕНТАЦИИ И АДАПТАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ\*

Н. О. Вербицкая,  
М. Э. Матафонов,  
В. А. Федоров

*Ключевые слова:* акмеология; профессиональная компетентность; профессиональное образование; рынок труда.

*Резюме:* В статье предлагается акмеологический подход к осмыслению проблемы адаптации и ориентации выпускников системы профессионального образования в изменяющихся социально-экономических условиях.

Процесс профессионального становления человека проходит различные стадии, которые могут занимать самые разные по длительности периоды времени. Профессиональное становление и развитие в своем научном рассмотрении предполагает изначально заданную смысловую позицию, определенную акмеологической наукой: человек стремится или движется к вершинам своего профессионального мастерства и личностного развития (акме).

Акмеология как теория высших достижений человека и цивилизации и методологическая категория «акме» рассматриваются как универсальный феномен, как возможность высших достижений человека в различных пространствах его бытия, видах деятельности, в разных формах (акме-формах) их осуществления в различные возрастные периоды жизненного пути человека (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Т. Ганжин). Возникнув как наука о развитии взрослого (зрелого) человека (Б. Г. Ананьев), акмеология превратилась в настоящее время в систему наук с дифференциацией предмета и методов познания: акмеология образования (Н. В. Кузьмина, А. М. Зимичев и др.); акмеология профессионального развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. А. Реан, Л. Е. Варфоломеева, С. Ф. Эхов и др.); спортивная акмеология (И. П. Волков); школьная акмеология, или акмеология школьного образования (В. Н. Максимо-

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 03-06-00310а)

ва, Н. Е. Кузнецова, Н. М. Полетаева, Ю. А. Гагин и др.); синергетическая акмеология (В. П. Бранский, С. Д. Пожарский) и т. д. [2, с. 19].

В обобщенном исследовании процесса профессионального становления возможно выделить две методологические позиции, которые, по сути, могут предполагать два самостоятельных пути рассмотрения профессионального и личностного развития человека.

Первая позиция метафизическая: она предполагает, что человек как целостная сущность многогранен и обладает изначально заданным внутренним сущностным потенциалом, развивающимся благодаря различным жизненным ситуациям, которые человек создает для себя сам или которые создает окружающий мир. Стремление к «акме» – это процесс раскрытия своего внутреннего метафизического потенциала.

Вторая позиция предполагает, что профессиональное и личностное развитие человека есть динамичный процесс его взаимодействия с окружающим миром, и прежде всего с обществом. Именно общество задает параметры тех вершин развития, которые человеку предстоит достигнуть и сделать их еще выше своей жизнедеятельностью. Такой подход переносит акцент в изучении развития человека с внутреннего метафизического потенциала на внешние процессы развития общества, задающего параметры профессионального и личностного развития.

Безусловно, оба названных подхода неотделимы друг от друга и образуют диалектическое противоречие, которое и порождает процессы развития акмеологической науки. Вместе с этим разделение этих подходов позволяет глубже рассмотреть процессы развития человека и выявить важные образовательные позиции, поддерживающие движение человека к «акме».

В настоящей работе мы хотели бы остановиться на второй позиции, определяющей подход к изучению профессионального и личностного развития человека на основе его взаимодействия с окружающим миром.

Сузим предмет нашего рассмотрения до профессионального становления молодого специалиста, получающего или получившего профессиональное образование.

С выбранной методологической позиции система профессионального образования в процессе обучения закладывает для молодого человека внешние параметры его профессионального развития. Это знания, которые он должен освоить, это определенные виды деятельности, которые в рамках учебной задачи моделируют отдельные элементы его будущей профессиональной деятельности, это небольшие по времени профессиональные пробы, которые будущий специалист проводит во время практики. Однако система образования вообще и профессионального образования в частности представляет собой самостоятельно существующую пространственно-временную среду, которая на определенный период «выключает» человека из окружающего мира, чтобы вернуть его обратно в новом качестве. В этом и кроется серьезная проблема будущего профессионального становления и развития молодого специалиста: **будучи адаптирован в среде образовательного учреждения, он дезадап-**

**тирован и дезориентирован на рынке труда, где ему, собственно, и предстоит в будущем развиваться.**

Данная проблема не является порождением цивилизации. В силу ее акмеологической природы она существует со времени институционализации системы образования. Но в разные периоды развития общества эта проблема может проявляться с различной силой. Это обусловлено характером и уровнем сложности видов человеческой деятельности и связью содержания образования с конкретными видами профессиональной деятельности. Чем проще содержание и структура профессиональной деятельности человека в обществе, тем легче происходит процесс адаптации специалиста на рынке труда. Он вне стен образования делает то, чему научился.

Технологические рывки в развитии общества, особенно переход к обществу информационному, с одной стороны, усложнил структуру и содержание профессиональной деятельности, с другой – потребовал предельной конкретности в подготовке специалиста, связанной с тем, что содержание обучения должно соответствовать технологическому прогрессу и современным достижениям общества. Общество задает высокие и быстро изменяющиеся акмеологические параметры развития человека.

В силу инертности своей природы система профессионального образования не успевает за быстрыми научно-технологическими изменениями в обществе. Кроме того, целый ряд специальностей и профессиональных квалификаций, особенно в гуманитарной сфере, являются в определенном смысле «умозрительными», предоставляющими выпускникам обобщенную модель профессиональной деятельности в определенной сфере, а не содержание реального труда на реальном рабочем месте (например, экономист, менеджер и многие другие).

Это создает явление дезориентации и дезадаптации на рынке труда будущего специалиста. Причем это явление не является критически непоправимым. Уровень образовательной подготовки специалиста к моменту выхода из системы профессионального образования уже вполне достаточен, чтобы освоить новые технологии и сориентироваться в видах труда, которые он смог бы выполнять. Но здесь возникает уже новая, более глубокая, акмеологическая проблема.

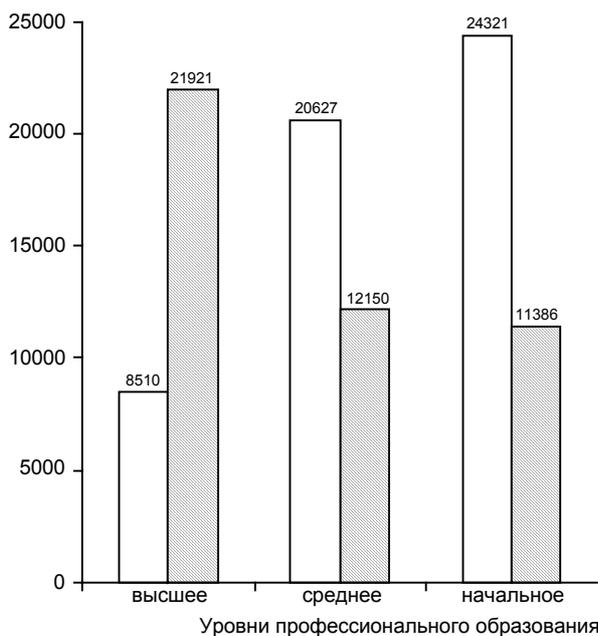
У будущего специалиста не сформирована компетентность ориентации и адаптации на рынке труда, которая позволит самостоятельно определить наиболее благоприятную для него самую сферу деятельности и развития.

Акмеологическая сущность компетенции ориентации и адаптации на рынке труда заключается в способности найти и обработать информацию, необходимую для соотнесения своего потенциала (знаний, навыков, первичного опыта) с акмеологическими параметрами, которые задает общество для интересующей человека сферы деятельности.

Одним из способов объективации такой акмеологической информации является организация системы прогнозирования потребности рынка труда в выпускниках системы профессионального образования. Для получения такой информации авторами статьи была предложена ранее многомерная мо-

дель прогнозирования, предполагающая использование четырех блоков информации (о демографической ситуации, о тенденциях развития рабочих мест, о тенденциях развития рынка труда, о тенденциях развития рынка образовательных услуг) с целью предоставления специалисту поддержки для формирования компетентности ориентации и адаптации на рынке труда [1].

Апробация данной модели на примере отраслей экономики Свердловской области для выпускников системы начального, среднего и высшего профессионального образования показала, что стихийный выход выпускников на рынок труда без сформированной компетентности ориентации и адаптации приводит к явлению дезориентации, которая в рамках региона приобретает не только личностное, но и социально-экономическое значение. Прогноз потребностей различных отраслей экономики Свердловской области в выпускниках с начальным, средним и высшим профессиональным образованием (результаты представлены на рисунке) демонстрирует явно усиливающийся дисбаланс между реальными потребностями экономики и ориентацией молодых людей, завершающих получение образования. Эта ситуация еще более усугубится в процессе стихийного выхода специалистов на рынок труда, когда ситуация «рассеивания» квалифицированной рабочей силы по различным сегментам рынка усилит уже существующий кадровый дефицит предприятий. Таким образом, проблема ориентации специалиста на рынке труда из личной и теоретико-акмеологической превращается в социально-экономическую проблему.



Прогноз потребности экономики Свердловской области в квалифицированных специалистах на 2007 г. по уровням образования:

□ – потребность экономики; ▨ – прогноз выпуска специалистов

Предложим следующие основные позиции, которые позволят специалисту сориентироваться и адаптироваться на рынке труда:

- прогнозы экономического развития общества, региона, города, села и т. п.;
- прогнозы потребности рынков труда в специалистах определенных специальностей;
- тенденции развития и технологическое оснащение рабочих мест в интересующей отрасли;
- соответствие образовательных стандартов стандартам профессиональной деятельности и возможность приведения своего профессионального потенциала в соответствие с требованиями отрасли и рабочего места.

Данные позиции и есть обобщенные акмеологические требования общества и экономики к специалисту, начинающему процесс профессионального развития на рынке труда. Очевидно, что компетентным в ориентации и адаптации на рынке труда будет тот специалист, который умеет переработать информацию по вышеназванным позициям во внутренние параметры профессионального и личностного саморазвития и сделать их основой для своей профессиональной карьеры. В этом случае любое рабочее место будет восприниматься не как приговор неуспешности или успешности, а как этап собственного профессионального развития.

Таким образом, создается достаточно интересная ситуация, когда сугубо экономическая прогнозная информация обретает глубокий акмеологический смысл и наоборот – акмеологические процессы ориентации и адаптации в процессе профессионального развития специалиста имеют серьезное экономическое значение, так как в масштабах даже одной отрасли экономики определяют обеспеченность квалифицированными кадрами.

Теперь несколько слов о подходах к *проявлению* компетентности ориентации и адаптации на рынке труда и о некоторых аспектах ее проявления. Мы сознательно употребили термин «проявление», а не «формирование».

В рамках настоящей статьи мы хотели бы остановиться на внутренней сущности данного явления. Образовательные и экономические факторы его формирования мы рассмотрим ниже.

Попытаемся выяснить, в какой момент и при каких условиях может возникнуть рассматриваемая нами компетентность. В прошлой нашей работе была выявлена информационно-деятельностная природа исследуемой компетентности [1].

В данной статье информационно-деятельностная природа рассматривается с двух позиций: позиции внутреннего акмеологического самопроектирования специалиста и позиции внешней адаптированности и ориентированности на рынке труда. Отметим, что речь в данном случае идет не об адаптации к конкретной организации, рабочему месту или коллективу.

Внутренние проявления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда выражаются в следующем:

- понимание специалистом соответствия своего рабочего места собственному уровню профессионального развития и готовности к труду;
- позиционирование выполняемой или желаемой работы, должности, рабочего места в профессионально-акмеологических представлениях общества, социума;
- соотнесение выполняемой или желаемой работы, должности, рабочего места с внутренними профессионально-акмеологическими установками;
- наличие сформированного механизма профессионального развития, основанного на соотнесении своих профессиональных способностей с уровнем изменения акмеологических норм в данном виде деятельности и привнесении в свой профессиональный арсенал новых знаний, умений, навыков, различных видов опыта.

Внешние проявления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда – это:

- готовность к принятию профессиональных изменений в содержании, технологии, организации профессиональной деятельности, ориентация на конструктивный карьерный рост и расширение сферы профессионального опыта;
- сформированная модель профессионального информационного обмена по вопросам экономического и технологического развития сферы профессиональной деятельности;
- осведомленность об образовательных возможностях профессионального и личностного развития в сфере своей деятельности.

Внешние и внутренние проявления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда взаимосвязаны и могут в единстве рассматриваться как важная составляющая профессионального и личностного развития человека. Однако данная взаимосвязь не является обязательно существующей. В процессе профессионального становления внутренние и внешние проявления могут развиваться не одновременно. Такой разрыв в развитии порождает полярные акмеологические проблемы.

При преобладании внутренних проявлений специалист «зацикливается» на процессах внутреннего созревания, не уделяя большого внимания своему карьерному росту, поиску новых интересных сфер профессиональной деятельности, чем замедляет и внутренние процессы развития, так как они не получают нового информационного и опытно-деятельностного наполнения.

При преобладании внешних проявлений специалист, наоборот, излишне увлечен непрерывным поиском новых сфер деятельности, новых мест работы, должностей, не успевая перевести приобретенную информационную базу и опыт новой деятельности в очередной внутренний акмеологический этап развития.

Сбалансированность внешних и внутренних проявлений – результат процесса акмеологического самопроектирования специалиста. Внешние и внутренние проявления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда могут быть как стихийно возникающими, так и приобретаемыми в процессе накопления жизненного и профессионального опыта. А вот внутренняя сбалансированность этих процессов – это явление, которое нуждается в осознанном формировании.

Таким образом, переходя к вопросам формирования компетентности ориентации и адаптации на рынке труда, определим возможности и условия этого процесса. Разделение внешних и внутренних проявлений компетентности ориентации и адаптации специалиста на рынке труда позволяет провести разделение на образовательные и экономические условия ее формирования.

Внутренние проявления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда с точки зрения возможности их формирования наиболее соответствуют условиям системы профессионального образования. Внутренние проявления исследуемой компетентности можно представить как рефлексивную акмеологическую модель, формированию которой способствует погружение человека в образовательную среду. Кроме того, внутренние проявления такой компетентности не могут рассматриваться отдельно от профессиональных ценностей и установок, формирование которых наиболее эффективно в образовательном учреждении в процессе специально проектируемого педагогического общения и профессионального воспитания.

Внешние проявления компетентности ориентации и адаптации специалиста на рынке труда с позиции их формирования определяются наличием единого непрерывно пополняющегося и обновляющегося информационного поля экономического развития общества. Концептуальную основу создания такого единого информационного поля должна составлять система социально-экономического прогнозирования, дающая специалисту возможность проанализировать вероятные социальные и профессиональные изменения и найти в них свое место. Возможности формирования внешних проявлений обеспечиваются специально проектируемыми экономическими условиями, и прежде всего налаживанием региональной и всероссийской систем согласованного прогнозирования потребности экономики в специалистах с учетом тенденций развития системы профессионального образования.

В завершение хотелось бы еще раз подчеркнуть факт важности интегрированного рассмотрения явления компетентности ориентации и адаптации на рынке труда специалиста с экономических и акмеологических позиций. Экономический подход позволяет спрогнозировать реальные проблемы, которые ожидают отрасли экономики в связи с общей дезориентированностью специалистов на рынке труда. Акмеологический подход выявляет новые задачи для системы профессионального образования, касающиеся реализации в процессе обучения рефлексивно-акмеологической модели профессионального и личностного развития будущего специалиста.

### **Литература**

1. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Формирование профессиональной компетентности ориентации и адаптации на рынке труда в процессе подготовки квалифицированного специалиста // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. – № 5 (29). – С. 74–80.
2. Максимова В. Н., Полетаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога: Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 228 с.

УДК 378.046.4  
ББК 74.584 (2) 738.8

## **ПРИНЦИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**И. Р. Лазаренко**

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование; образовательное партнерство; педагогическое взаимодействие; позиционирование программ.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается принцип образовательного партнерства как интегрирующий принцип управления процессами развития в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Использование данного принципа направлено на совершенствование практики управления процессами развития в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки на партисипативной основе, дополняет принципы демократизации и гуманитаризации управления.

Анализ состояния системы дополнительного профессионального образования (ДПО), тенденций развития образовательных учреждений (ОУ) выявляет следующую особенность. Для двух названных систем характерны одновременно интеграционные процессы и процессы автономизации, обусловленные внутренними потребностями и внешними требованиями. Эти процессы сосуществуют рядом, не заменяя друг друга и не вступая в противоречие. При этом остро встает вопрос о согласованности действий, направленности этих процессов, выработке единой теоретико-методологической позиции, то есть указанные процессы детерминируют интенсивность связей между участниками инновационных процессов. Формируется закономерность, которая может быть сформулирована следующим образом: повышение самостоятельности образовательных учреждений, с одной стороны, и интеграционные процессы в системе образования – с другой, обуславливают разнонаправленное развитие связей между элементами системы, что в свою очередь предполагает разработку адекватных реализуемым процессам основ управления. Такой основой, с нашей точки зрения, является принцип образовательного партнерства.

В современных исследованиях понятие «образовательное партнерство» встречается довольно редко. В психолого-педагогической литературе для сущностной характеристики связей между субъектами, образовательными структурами, педагогическими системами используются различные понятия: научно-педагогическое содружество (В. А. Сластенин); педагогическое взаимодействие (Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова); информационное взаимодействие (А. П. Стуканов) и т. д.

Партнерство как условие достижения стабильности и процветания исследуется в аспектах политического, экономического и социального развития общества. В частности, Г. Ю. Семигин отмечает, что «достижением сегодняшнего дня является осознание того факта, что в широком понимании именно партнерство как баланс интересов, достигаемый сторонами социального взаимодействия на основе компромисса, является наиболее действенным условием для достижения в обществе стабильности и процветания» [4, с. 186]. В специальной литературе под «социальным партнерством» понимается тип социального взаимодействия, который характеризуется прежде всего способом регулирования общественных отношений между большими группами и слоями населения; ориентирует на равноправное сотрудничество, на интеграцию трудящихся в систему рыночных отношений, достижение консенсуса [9, с. 206–207].

Анализируя сущность явления, О. А. Губская видит смысл социального партнерства в налаживании конструктивного взаимодействия между тремя силами на общественной арене – государственными структурами, коммерческими предприятиями и некоммерческими организациями. И. Реморенко в статье «Школа социального партнерства» пишет, что специфичным для социального партнерства является создание многообразия общественных инициатив, оформление их общего поля смыслов, стремление создать почву для случайных, но позитивных эффектов взаимодействия общественных групп. Являясь многомерным процессом, социальное партнерство предполагает поиск путей оптимизации отношений между действующими в обществе силами, ориентирует на формирование диалоговой основы действий. Проведенный нами семантический анализ представленных в справочной и научной литературе понятий «партнерство», «социальное партнерство» позволяет выделить следующие их составляющие: направленность деятельности (ориентирует на равноправное сотрудничество, на интеграцию учреждений в систему рыночных отношений); характер деятельности (равноправность, баланс интересов, достижение консенсуса, компромисс); способы, которыми оно осуществляется (программы сотрудничества, совместные проекты).

Основной составляющей, стержневым в структуре анализируемых понятий, по нашему мнению, является понятие «взаимодействие». Рассмотрим его в психологическом, педагогическом и управленческом аспектах.

Категория «взаимодействие» отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга.

О взаимодействии «в самом общем виде можно судить тогда, когда имеются не менее двух взаимодействующих сторон, когда изменение одной из них рассматривается как следствие воздействия другой или, наоборот, когда имеется некоторая внутренняя организация (устойчивая или неустойчивая)» [3, с. 61]. Взаимодействие как однонаправленный процесс, процесс воздействия систем друг на друга, выступает доминантой данного определения.

Анализируя динамические структуры, в том числе и социальные, В. Д. Могилевский отмечает, что характеристика взаимодействий различается широким диапазоном построения отношений – это и единство, и содружество, и содействие, и симбиоз, и конфликт [8, с. 35–36]. Понятие «взаимодействие» тесно связано с понятием «воздействие». Например, Н. Н. Кошель, анализируя его, пишет, что взаимодействие есть процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь; отмечая при этом, что взаимодействие выступает интегрирующим фактором, способствующим образованию новой структуры, исследователь практически отождествляет данные понятия. По существу взаимодействие – новый качественный уровень, на который выходят участвующие в процессе той или иной деятельности индивидуальные и (или) коллективные субъекты.

Анализируя явление «воздействие» с позиций гуманистической психологии, Г. А. Ковалев выделяет интерсубъектный подход, лежащий в основе развивающей стратегии, психологическим условием реализации которой является диалог, а основными нормативами и принципами выступают эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению; психологический настрой на актуальные состояния друг друга; безоценочность, доверительность, искренность выражения чувств и состояний. Автор отмечает, что в состоянии диалога образуется некоторое психологическое пространство и временная протяженность, создается эмоциональное «со-бытие», в «котором воздействие (в обычном, монологическом смысле этого понятия) перестает существовать, уступая место психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития, создаются условия для самовоздействия и саморазвития» [6, с. 42–43]. Можно считать, что диалогичность как характеристика и основа продуктивных человеческих отношений может использоваться при установлении отношений между большими группами людей, коллективными субъектами той или иной деятельности. Воздействие в контексте данного исследования рассматривается при непосредственных субъект-субъектных отношениях. Можно предположить, что «воздействие», представленное в развивающей стратегии с позиций интерсубъектного подхода, может быть интерпретировано как взаимодействие, в основе которого лежит диалоговая позиция субъектов.

Точку зрения на принципиальность диалогичности в процессе взаимодействия разделяет и Ю. В. Сенько. По его мнению, установка на диалог и призна-

ние его основой отношений в процессе профессионального образования – «это принципиальное согласие с возможностью существования разных, но признаваемых вполне равноценными позиций. Именно в этом выступает значение диалога как особой формы отношений, направленной на развитие» [10, с. 130]. Выработывая концептуальные основы управления инновационными процессами, мы исходили из убеждения, что диалоговая позиция субъектов управления выступает психологической основой предлагаемого нами принципа образовательного партнерства.

Изучая взаимоотношения науки и практики, процессы их интеграции, Я. С. Турбовской определяет взаимодействие следующим образом: «Момент взаимодействия как объективная совершившаяся характеристика действительности возникает в тех случаях, когда в конкретной деятельности представителя системы народного образования – будь то теоретик, будь то практик – происходит активное слияние знаний и деятельности» [7, с. 124–125]. Момент взаимодействия представляет собой сущностное отражение процесса взаимоотношения педагогической науки и практики, сконцентрированное выражение его коренных свойств, характеристик и особенностей. Понимание взаимодействия как процесса слияния знаний и деятельности может быть рассмотрено с точки зрения достижения конкретных результатов, а ориентация на результат предполагает целенаправленность, упорядоченность деятельности. Следовательно, мы вправе сделать заключение, что в процессе взаимодействия, основанного на понимающей, равноправной, диалоговой позиции, предполагается достижение конкретного результата, получение конкретного образовательного продукта.

Исследуя процессы управления педагогическими системами, Т. И. Шамова отмечает, что долгое время управление рассматривалось как воздействие одной системы на другую. В своих работах Т. И. Шамова, а затем и Т. М. Давыденко акцентируют внимание на том, что при управлении подсистемами важно учитывать, что оно осуществляется людьми, и имеет основной целью создание условий для максимального раскрытия личности учащегося, педагога, руководителя. В этой ситуации результат может быть достигнут только при активном участии в этих процессах всех субъектов образовательной системы, при их взаимодействии. Воздействие как проявление императивной, манипулятивной стратегии управления, по мнению Т. М. Давыденко, не создает таких возможностей, поскольку субъект воздействия реализует в нем позицию, связанную или с достижением собственных, или с осуществлением нормативных целей [5, с. 162]. Даже диалог, который возникает в процессе воздействия, «несет чисто служебную функцию, не предполагая изменения позиции субъекта воздействия» [2, с. 13].

Образовательное партнерство выступает составной частью социального партнерства и ориентирует на необходимость организации такого взаимодействия, которое интегрирует и согласовывает усилия всех участников деятель-

ности в процессе дополнительного профессионального образования как в рамках курсовых мероприятий, так и в межкурсовой период. Ими выступают: руководители образовательных учреждений, слушатели системы ДПО, преподаватели, ученые, представители органов управления образованием, то есть как индивидуальные, так и коллективные субъекты. При этом необходимо подчеркнуть, что независимо от сферы управленческой деятельности субъект и объект социального управления (а управление инновационными процессами в системе ДПО, как известно, относится к этой сфере) отличаются друг от друга по функциональному признаку – по отношению к принятию и реализации управленческого решения. Субъектом всегда выступает тот, кто имеет право принимать его с последующим претворением в жизнь, кто контролирует процесс, вносит необходимые коррективы в ход управленческого воздействия [1].

Образовательное партнерство как «полилог абсолютно равноправных учреждений-партнеров, конструктивное объединение педагогов вокруг одного большого дела» рассматривает И. В. Жуковский [11, с. 152]. С данной точкой зрения нельзя не согласиться, так как «монолог как стиль взаимодействия ... ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса» [9, с. 78].

Выступая составной частью социального партнерства, образовательное партнерство конкретизируется в предметном поле действия – системе образования, во взаимодействии субъектов по развитию ее компонентов – целей, содержания, форм деятельности, способов достижения результатов, критериев результативности взаимодействия.

Итак, принцип образовательного партнерства основывается на следующих положениях: объективной потребности субъектов деятельности в образовательном взаимодействии в рамках управления инновационными процессами в системе ДПО; добровольном признании партнерами друг друга в качестве равноправных участников образовательной деятельности в целом и управленческой деятельности в области повышения квалификации в частности; взаимной заинтересованности субъектов деятельности в развитии системы ДПО, достижении оптимальных результатов.

Как мы уже отмечали, в условиях реализации современных тенденций актуализируется вопрос о согласованности действий участников управления инновационными процессами. Одним из способов его разрешения, демонстрирующих их готовность к сотрудничеству, в том числе и открытость субъектов, выступает позиционирование дополнительных профессиональных образовательных программ (ДПОП). Позиционирование позволяет осуществить «инвентаризацию» ценностей и целей потенциальных участников, определить направления последующих действий по их гармонизации, сформировать команду единомышленников, которых объединяет общность взглядов на проблему, осознание необходимости преобразований, согласованность действий. Средствами позиционирования выступают информационные материалы, интерак-

тивные практические занятия в образовательных учреждениях, презентация опыта в рамках систематических курсов, научно-практических, проектировочных семинаров, в процессе проведения выездных курсов и т. д. В ходе презентаций фиксируются целевые ориентиры программ, область образовательной практики, в рамках которой могут быть оказаны образовательные услуги, целевые группы, для которых предназначен тот или иной образовательный продукт, возможности образовательной системы, формы и методы организации взаимодействия. При этом представляются не просто программы и услуги, а их содержательные и технологические преимущества, прогнозируемая и реальная результативность, информационное сопровождение, несущее позиционную смысловую нагрузку.

Следующее направление образовательного партнерства, которое мы хотим представить, связано с формированием кадрового ресурса для системы ДПО на основе подготовки модераторов, которую мы рассматриваем как специально организованный процесс, реализуемый на основе учебного плана. Учебный план подготовки модераторов-управленцев предполагает целенаправленную подготовку управленцев к выполнению функций специалиста образовательного учреждения, осуществляющего внутришкольное и/или внешкольное повышение квалификации педагогов. Процесс этот рассматривается нами как полисубъектное диалогическое взаимодействие, создающее условия для профессионального и личностного развития педагогов, руководителей с учетом их потребностей, особенностей развития конкретной школы. Учебный план состоит из трех блоков: общекультурного, психолого-педагогического, предметного и ориентирован на слушателей, имеющих высшее педагогическое образование, опыт управленческой деятельности, прошедших повышение квалификации и/или профессиональную переподготовку. Его содержание направлено на развитие форм и способов организации повышения квалификации педагогических работников в межкурсовой период.

В качестве одной из форм образовательного партнерства в практике управления инновационными процессами в системе ДПО на кафедре управления развитием образования Барнаульского государственного педагогического университета нами используются проектировочные семинары, обеспечивающие интенсификацию обратной связи с образовательными учреждениями, органами управления образованием. В задачи их проведения входят: выработка общих подходов к функционированию и развитию региональной системы ДПО; формирование устойчивой потребности в непрерывном профессионально-образовательном взаимодействии; активизация внутренних резервов образовательных систем; разработка ДПОП, проектов, услуг.

Так, например, один из последних семинаров был посвящен интеграционным процессам в системе ДПО управленческих педагогических кадров, в нем приняли участие представители отделов и комитетов по образованию и руководители образовательных учреждений районов Алтайского края. Ре-

зультативность семинаров достигалась включением участников в деятельность по проектированию целей предстоящего профессионально-образовательного взаимодействия, структурированию его содержания, презентацией и обсуждением образовательных проектов, которые разрабатывались и реализовывались на двух уровнях. Первый уровень – образовательное учреждение, где собственно создавались проекты или программа, второй – уровень подразделений системы ДПО (например, кафедра управления развитием образования), где конкретный проект или программа проходили презентацию, экспертизу, проектировались условия их внедрения в практику ДПО. Результатами семинара стали критерии оценки ДПОП и проектов.

Требования к образовательным учреждениям, претендующим на право их реализовывать (соответствие программ приоритетным направлениям развития систем образования; использование организационных форм, ориентированных на творческий характер деятельности, реализуемость программы – соответствие ее целей, содержания, организационных форм имеющимся условиям; профессиональная компетентность организаторов; имидж организации, предлагающей ДПОП; полнота реализации программы (системность) – от диагностики, постановки и гармонизации целей до коллективной и индивидуальной рефлексии; перспективность программы – возможность продолжения сотрудничества; результативность – получение качественно новых результатов).

Практика привлечения образовательных учреждений к управлению инновационными процессами в системе ДПО, в частности повышения квалификации и подготовки модераторов по конкретной проблеме, подтверждает правомерность следующих последовательных шагов выхода образовательного учреждения на реализацию ДПОП и проектов: научное консультирование ОУ по образовательным и/или управленческим проблемам; совместная (с консультантом) или самостоятельная содержательная разработка проблемы в рамках исследовательской темы, опытно-экспериментальной деятельности; апробация программы на базе собственного образовательного учреждения, вне школы; экспертиза дополнительной программы по соответствующим критериям; апробация программы на базе учреждений системы ДПО; сертификация проекта – получение права на оказание образовательных услуг в сфере ДПО.

Кроме этого мы обращали внимание на готовность данных подразделений к процедуре проблематизации той или иной области управленческой или образовательной практики (доказательство актуальности проблемы, ее структурирование, позиционирование); разработку и структурирование содержания информационно-методических материалов (образовательная программа, проект, рекомендации, информационные материалы); разработку форм презентации; готовность субъектов к реализации программы.

В качестве критериев отбора ОУ для реализации программ или проектов нами определены: сформированность устойчивой потребности в систематиче-

ском, непрерывном, разнонаправленном сотрудничестве с учреждениями ДПО; содержательная готовность (наличие образовательной программы); технологическая готовность (модераторская, предметная, социальная компетентности); информационное, научно-методическое сопровождение.

В качестве примера можно назвать следующие программы: «Управление инновационными процессами», «Интеграционные процессы в системе ДПО» (канд. пед. наук И. Р. Лазаренко, Барнаул); «Реализация гуманитарных практик» (канд. пед. наук М. Н. Фроловская, Барнаул); «Управление профессиональным развитием педагогов» (канд. пед. наук Л. Н. Шкуркина, Барнаул); «Управление реализацией проектного обучения в школе» (Л. М. Григорьева, Н. Н. Роева, Барнаул); «Рефлексия как механизм развития личности педагога» (Н. А. Поветкина, г. Заринск).

Одной из форм реализации принципа образовательного партнерства выступает научно-исследовательская деятельность кафедр в системе ДПО, обеспечивающих интеграцию исследований образовательного процесса в формате курсовых мероприятий, процессов функционирования и развития современных образовательных систем, деятельность по обеспечению информационной, научно-методической поддержки процессов развития образовательных учреждений. Таким образом, интегрируются интеллектуальные усилия, теоретические и прикладные наработки преподавателей учреждений ДПО, школьных управленцев, представителей органов управления образованием.

Исследовательская деятельность кафедры управления развитием образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Барнаульского государственного педагогического университета направлена на реализацию новшеств и инноваций и представлена в единстве *предметной и процессуальной* составляющих. Первая ориентирована на содержательную разработку конкретной педагогической или управленческой проблемы в образовательных системах различного уровня, вторая нацелена на совершенствование процесса, форм, методов, технологий образовательного и профессионального взаимодействия. В целом это позволяет совместно разрабатывать проблемы, обеспечивающие совершенствование целей, содержания, структуры и организации региональной системы дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров и системы управления образованием как на уровне региона, так и на уровне конкретного образовательного учреждения, интегрируя при этом потенциалы каждой из систем.

Приведем пример направлений исследования по проблеме повышения результативности управления инновационными процессами в системе ДПО управленческих педагогических кадров с учетом опыта сотрудничества кафедры управления развитием образования с учреждениями постдипломного образования руководителей школ Германии. Данный опыт формировался в течение нескольких лет (1996–2001 гг.) и на современном этапе составляет одно

из направлений повышения квалификации управленцев в Барнаульском государственном университете:

- *кандидатские диссертации*: подготовка руководителей школ к управлению инновационными процессами, подготовка руководителей школ к проведению педагогического мониторинга, управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной образовательной практики; модерация в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Германии;

- *магистерские диссертации*: содержание и организация повышения квалификации руководителей школ в Германии, программа развития современной школы Германии, изучение и обобщение опыта работы школьных кафедр;

- *проектные задания*: управление инновационными процессами в современной школе; внутришкольное повышение квалификации управленцев: опыт, проблемы; прогнозирование в практике управления школой.

Данный пример иллюстрирует возможность участия в разработке актуальной научной проблемы магистрантов, аспирантов, соискателей, практиков. В целом научно-исследовательская деятельность кафедры отражает процесс взаимодействия различных компонентов региональной образовательной системы – образовательных учреждений, учреждений системы ДПО, органов управления образованием, образовательных структур.

Обобщая представленный материал, можно сказать, что реализация принципа образовательного партнерства в формате управления инновационными процессами в системе ДПО обеспечивает учет профессионально-образовательных (управленческих), индивидуальных и корпоративных интересов субъектов при реализации новшеств и инноваций в системе ДПО; способствует формированию ценностно-смыслового единства участников взаимодействия, актуализирует специальную подготовку кадров (андрагогов, модераторов), необходимость целенаправленного перспективного планирования научных исследований «как системы задач, поставленных практикой перед наукой» [7, с. 125], интенсификацию развития исследований, опирающихся на выявленные тенденции, органическую связь с практикой управления педагогическими системами.

Образовательное партнерство, диалогичное по сути, направляет процесс взаимодействия субъектов управления инновационными процессами на актуализацию потребностей каждой из сторон, интеграцию их ресурсов, скоординированность действий. Образовательное партнерство, таким образом, выступает одним из ведущих, интегрирующих принципов управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования, акцентирующим паритетную основу взаимодействия.

## Литература

1. Андреев С. С. Теория социального управления. Субъект и объект социального управления // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 1. – С. 80–96.
2. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
3. Блинов В. М. Эффективность обучения. – М: Педагогика, 1976. – 151 с.
4. Губская А. О. Социальное партнерство в образовании // Мониторинг педагогических систем в профессиональной переподготовке управленческих кадров образования: Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М.: Изд-во МПГУ, 2003. – 185–190 с.
5. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – М.; Белгород, 1995. – 250 с.
6. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
7. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
8. Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход // Отделение экономики ПАН. – М.: Экономика, 1999. – 251 с.
9. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2001. – Т. 3. – 721 с.
10. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 240 с.
11. Управление качеством профессиональной переподготовки управленческих кадров в системе дополнительного образования // Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. – М., 2001.

УДК 378.12  
ББК 74.570.2

## ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

С. В. Шмачилина

*Ключевые слова:* интегративная образовательная программа; исследовательская культура; социальный педагог.

*Резюме:* В статье рассматриваются этапы формирования исследовательской культуры социального педагога, опирающиеся на принцип непрерывности системы со-

циально-педагогического образования и направленные на воспитание социального педагога-исследователя, способного интегрировать полученные знания с вариативной и уникальной практикой социальной работы.

Сложный и многоплановый характер деятельности социального педагога, связанный с социально-педагогической помощью и поддержкой в процессе социализации развивающейся личности, предъявляет высокие требования к культуре социального педагога, его творческим способностям, профессионализму, к системе их подготовки, что выдвигает в качестве приоритетной поисково-исследовательскую функцию, поскольку многообразие личностных и социальных факторов, их уникальность и неповторимость определяют необходимость овладения принципами и методами социально-педагогического поиска не только учеными, исследующими эту проблему, но и широким кругом социальных педагогов и социальных работников.

Важную роль в подготовке такого специалиста играет *исследовательская культура*, понимаемая нами как системно-интегративное образование, направленное на комплексное решение социальных проблем клиента, группы, семьи и т. д., опирающееся на бинарное сопряжение социальных и личностных ценностей и способностей к социальному творчеству как ее смыслообразующих элементов и отражающее тем самым проективное мышление социального педагога, проявляющееся в умении решать проблемы другого (ребенка, человека) средствами социально-педагогического моделирования, проектирования, прогнозирования, конструирования и способного выстраивать собственную систему инновационной исследовательской деятельности.

Процесс формирования исследовательской культуры социального педагога мы рассматриваем в контексте системы непрерывного социально-педагогического образования. Его структура включает следующие этапы: допрофессиональное образование, высшее профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование (переподготовка и повышение квалификации работающих специалистов). Следовательно, и процесс становления исследовательской культуры будет представлен системой поэтапного формирования исследовательской культуры социального педагога, состоящей из следующих взаимосвязанных этапов: *пропедевтический* (довузовская подготовка); *базовый* (высшее профессиональное образование); *профессионального совершенствования* (дополнительное образование – повышение квалификации работающих социальных педагогов).

Основная цель *пропедевтического (довузовского) этапа* – дальнейшее формирование социальной зрелости абитуриентов, желающих выбрать профессию социального педагога, что предполагает *общекультурную и профессиональную направленность, исследовательскую активность*. Главными ориентирами на этом этапе выступают:

- ценности профессии «социальный педагог»;
- идеи социального творчества, социальной помощи;
- деятельность авторитетных социальных педагогов прошлого и настоящего.

Для достижения этой цели при факультете дополнительного образования Омского государственного педагогического университета (ОмГПУ) были созданы «многопрофильные школы», содержательное ядро образовательного процесса которых представлено совокупностью следующих программ:

- *диагностической программой*, цель которой – диагностика выявления и развития уровней формирования исследовательской культуры будущих социальных педагогов;
- *программой по профильным дисциплинам* (русский язык, история, биология), основная цель которой – дальнейшее развитие общекультурной и профессиональной направленности;
- *программой «Социальные ориентации»*, направленной на создание условий для развития социального творчества старшеклассников в области социальной педагогики;
- *программой «Творчество и интеллект»*, направленной на приобретение первоначальных умений, навыков овладения методологией социально-педагогического исследования;
- *программой «Волонтер»*, цель которой – приобретение посильного опыта социально-педагогической деятельности в различных видах социального творчества;
- *программой «Общественные инициативы»*, предполагающей развитие способностей к коллективному социально-педагогическому проектированию.

Главным результатом этого этапа становится достижение будущими социальными педагогами адаптивного уровня развития исследовательской культуры, который будет проявляться: в развитии волевых и нравственных качеств; в готовности построения межличностных отношений и умении включаться в активную жизнь общества и различных социальных групп; в положительной мотивации на профессию социального педагога; в относительно успешном решении простых социально-педагогических ситуаций на основе собственного опыта и опыта близких людей; в понимании многофункциональности социально-педагогической деятельности, трудностей и сложностей выбранной профессии.

Основная цель *базового этапа* – формирование готовности к осуществлению исследовательской социально-педагогической деятельности. Так как данный процесс затрагивает не только комплексные, но и глобальные проблемы гармонизации личности и общества, то имеет смысл рассматривать явление готовности будущих социальных педагогов на личностно-деятельном уровне. Он будет осуществляться через две системы профессионального образования: моноуровневую, с пятилетним сроком обучения по специальности «социальная педагогика», и многоступенчатую (бакалавриат, магистратура).

Главными ориентирами на этом этапе выступают:

- ценности личностной уникальности клиента, уважение к его интересам и потребностям;

- идеи, направленные на овладение умениями и способностями социального творчества и логикой социально-педагогического исследования; теории, направленные на осознание ценности интеграции различного вида знаний, позволяющих моделировать разноуровневые системы жизнеобеспечения;
- модели социально-педагогических систем, ориентированные на изучение и решение комплексных проблем человека в среде;
- образцы социально-педагогической деятельности ученых, педагогов, социальных педагогов и просветителей;
- историко-социально-педагогические факты.

Содержательное ядро *базового этапа* составили учебные программы, направленные на интеграцию дисциплин всех блоков стандарта ВПО. При этом на каждом этапе (курсе) в качестве системообразующей выступает какая-то одна дисциплина, которая по своей природе уже интегративна:

- 1-й курс – педагогическая антропология;
- 2-й курс – педагогическая технология;
- 3-й курс – методология и методы социально-педагогических исследований;
- 4-й курс – социально-педагогическое проектирование;
- 5-й курс – методика и технология работы социального педагога.

К сожалению, в стандартах ВПО не представлены дисциплины, играющие важную роль в формировании исследовательской культуры социального педагога, – такие как «методология и методы социально-педагогического исследования», «социально-педагогическое проектирование», поэтому они вводились как спецкурсы.

Технология проектирования процесса формирования исследовательской культуры будущих социальных педагогов на этом этапе осуществлялась через 4 основных направления.

**Первое технологическое направление** – развитие общих и специальных умений и способностей социального педагога, направленных на формирование творческого потенциала и социально-педагогических ориентаций, отражающих сущность творческого и ценностно-смыслового компонентов исследовательской культуры.

Для стимулирования образности мышления, фантазии, эмоциональной отзывчивости, прогнозирования поведения у студентов младших курсов мы использовали лекции визуализации, бинарные лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, систему учебных упражнений, требующих на первых этапах детального обоснования принимаемых решений и предлагаемых действий, а в последующем – быстрого принятия решений и менее детальных обоснований (обоснование только самой идеи решения).

Большое значение в рамках данного направления придавалось *специальным герменевтическим приемам интерпретации* на основе их диалогического рефлексивного понимания (термин А. Ф. Закировой), таким, например, как «перевод» исторического текста по социальной педагогике на язык совре-

менной социально-педагогической ситуации; диалог – полемика с автором текста; интерпретация педагогического текста с позиций различных субъектов социально-педагогического процесса [1].

Для студентов старших курсов мы использовали серию заданий, целью которых было выявить проблемы человека и выстроить ценностно-смысловой ряд понятий проблемы и способов ее решения по следующим аспектам: антропологическая ориентация в проблемах; социально-творческая ориентация в проблемах; социокультурная ориентация в проблемах; психологическая ориентация в проблемах; личностная ориентация в проблемах [2].

Второе направление – *работа с понятийно-терминологическим аппаратом* социальной педагогики. Здесь мы преследовали цель научить пользоваться понятиями и категориями социальной педагогики с конкретным их проявлением в реальных социально-педагогических ситуациях, а также понимать значение и логику научного аппарата.

Для активизации творческой деятельности студентов младших курсов в конце каждой лекции проводились *взаимодиктанты* по прослушанному материалу лекций. Данная процедура расширялась за счет привлечения к работе словарей, энциклопедий, справочников. Преследовалась *задача вербализации понятий*, с этой целью мы использовали работу с текстами в парах сменного состава. В качестве ведущего эвристического приема нами были использованы *метафоры*, которые, с одной стороны, устанавливают связь между проблемой и опытом, с другой – разрушают старые объяснительные схемы. На старших курсах такая работа усложнялась и была направлена на совместный поиск и выявление понятий, связанных с областью социальных проблем человека.

Следующая серия творческих заданий была направлена на создание *исследовательского социально-педагогического тезауруса* за счет привлечения к работе таких приемов, как метод «вычерпывания» из понятия всех имеющихся в нем смыслов; дифференцирование социально-педагогических понятий; метод имажитивных действий; метод аксиологизации – выявление семантических значений; метод детерминации – соотнесение социально-педагогического понятия с определенной областью человеческих знаний; метод концептуализации – соотнесение понятия с определенной научно-педагогической концепцией.

**Третье технологическое направление** связано с обучением и пониманием сути комплексной социально-педагогической диагностики.

Студенты младших курсов по специальной программе, представленной в методических пособиях автора, а также через курсы по выбору «Педагогическая диагностика», «Социально-педагогическая диагностика» проводили микроисследования, направленные на диагностирование особенностей личности и ее микросреды, с последующим анализом и интерпретацией полученных результатов. Результаты исследований использовались в качестве платформы для согласования программы социальной помощи и поддержки каждого клиента.

Большое внимание мы уделяли теоретическим вопросам изучения методов социально-педагогического исследования. Для этого использовались незаконченные предложения, интерпретация деятельности педагогов прошлого и современных социальных педагогов, дифференцирование методов на группы в зависимости от предложенных в учебниках классификаций.

**Четвертое направление** связано с развитием инновационного социально-педагогического проектирования социальных педагогов. В рамках данного направления мы использовали как дисциплины, указанные в стандарте, так и различные спецкурсы, факультативы, практикумы, которые были направлены на изучение тех социально-педагогических моделей, которые дали импульс развитию социально-педагогической деятельности в России и за рубежом, отличающихся качественным своеобразием, ярко выраженным авторским подходом. Практическая деятельность сопровождалась изучением концепций, положений, нормативно-правовых документов, социально-педагогических паспортов реально существующих социально-педагогических учреждений.

Преследовались цели: создать мотивацию исследовательской деятельности в образовательном пространстве социума посредством коллективного исследовательского поиска; привлечь будущих и практикующих социальных педагогов в творческие группы по разработке коллективных и авторских проектов. В этой связи студентам предлагался комплекс творческих и исследовательских заданий и ситуаций, направленных на *совместное планирование и практическую организацию процесса обучения в вузе*: совместный анализ и обсуждение стандартов, учебных программ курсов и практик; деловые и имитационные игры, обучающие коллективному планированию; эмпирическое исследование выдвигаемой темы; выявление различных учреждений, связанных с деятельностью социального педагога, их анализ, обследование, изучение структуры и сферы деятельности.

Прогнозируемым результатом этого этапа является в основном достижение эвристического уровня развития исследовательской культуры, которому свойственны следующие характеристики:

- у большей части студентов проявляется устойчивый интерес к профессии социального педагога (к 4 курсу более 70% студентов работают социальными педагогами);
- степень проявления творческого потенциала находится уже на опытно-логическом или научно-интуитивном уровне;
- сформировано умение предвидеть и выделять наиболее приоритетные для конкретной ситуации проблемы клиента и общества на различных уровнях;
- расширяются знания методологического компонента, что находит отражение в стремлении к повышению уровня исследовательской компетенции;
- проявляются знания логики социально-педагогического исследования;
- развивается умение выделять из множества фактов социально-педагогические;

- в структуре социально-педагогической деятельности важное место занимает исследовательская рефлексия, обеспечивающая глубокое понимание состава существующей социально-педагогической системы, интеграции различного вида знаний;
- формируется установка на моделирование разноуровневых систем жизнеобеспечения;
- происходит овладение социально-педагогическими технологиями, что проявляется в знании их специфики и умении понимать, вчувствоваться, переживать конкретную социально-педагогическую ситуацию;
- сформирована готовность к инновационному проектированию;
- все более четко начинают проявляться мотивы самоорганизации и самоуправления: стремление развивать и реализовывать свои способности по организации комплексной социально-педагогической диагностики, прогнозированию проблем клиентов, связанных как с внутренними, так и внешними социально-педагогическими процессами;
- будущий социальный педагог с готовностью использует знания основных концептуальных программ и концепций, направленных на гармонизацию личности и общества. На этом фоне проявляются его способности и стремления организовать и осуществлять концептуальные положения на местном уровне.

Основная цель *этапа профессионального совершенствования* – это дальнейшее развитие исследовательской социально-педагогической деятельности практикующих социальных педагогов в системе повышения квалификации, а также в ходе практической работы в системе ОУ. Она осуществлялась через такую форму повышения квалификации, как *социальное партнерство*, и включала в себя два основных направления: социальное партнерство между учреждениями социальной сферы, в которых работали социальные педагоги, и системой повышения квалификации в Германии (фонд Отто Бенике Штифтунг и Фольксваген, руководитель проектов проф. И. А. Маврина); между профильным (базовым) факультетом психологии и педагогики ОмГПУ и учреждениями социальной сферы. В качестве посредника и интегратора социального партнерства выступала кафедра социальной педагогики ОмГПУ.

Главными ориентирами на этом этапе выступают:

- ценности, направленные на взаимодействие с клиентом на основе уважения к его проблемам;
- идеи, направленные на оказание квалифицированной помощи и поддержки клиенту;
- теории, отражающие гармонизацию отношений личности и общества;
- подходы, формирующие разрешение противоречий между личностью и обществом;
- принципы, направленные на комплексное разрешение социально-педагогических проблем.

Идея социального партнерства предполагает участие практикующих социальных педагогов в процедурах реализации технологических направлений, разработанных для студентов. Однако часть занятий, учитывая низкую степень сформированности исследовательской культуры практикующих социальных педагогов, проводилась отдельно. Для них были разработаны специальные творческие задания и упражнения. С этой целью использовались различные виды эвристических семинаров, например *самоорганизующий семинар*, который проводился с целью развития у работающих социальных педагогов умений выбирать и осуществлять социально-педагогические технологии в зависимости от проблемных ситуаций клиентов, или *поисковый семинар*, который использовался для развития творческого потенциала практикующих социальных педагогов при изучении проблем клиента, в реальной социальной среде на основе взаимодействия различных социальных институтов. В работе над проектами мы использовали предложенные А. В. Хуторским когнитивные методы: *метод эмпатии*, *смыслового видения*, *эвристических вопросов* [3]. Например, применение *метода эмпатии* способствовало развитию специальных способностей социального педагога и позволяло вчувствоваться в клиента, понять его проблему из глубины, научиться прогнозировать два блока проблем клиента, связанных как с внутренними, так и внешними социально-педагогическими процессами.

Специализация практикующих социальных педагогов нашла отражение в индивидуальных программах повышения квалификации. С этой целью преподавателями кафедры социальной педагогики и социальной работы были разработаны и апробированы следующие спецкурсы: «Театральная педагогика», «Этикет социального педагога», «Семейная педагогика», «Методология и методика социально-педагогического исследования», «Социально-педагогическое консультирование», «Технология работы с трудными и педагогически запущенными детьми» и др.

Прогнозируемыми результатами этого этапа является достижение креативного уровня развития исследовательской культуры, который характеризуется следующим:

- у социального педагога ярко проявляется *творческий потенциал*: он умеет не только предвидеть проблемы клиента и общества, но и решать социальные проблемы, использовать альтернативные пути помощи и поддержки;
- исследовательские способности выражаются через умения проигрывать различные варианты субъект-субъектных взаимодействий на творческом уровне;
- используются возможности различных социальных институтов для решения проблем личности и общества.

*Исследовательская компетентность* проявляется в высоком уровне знания логики социально-педагогического исследования, в стремлении овладеть различными видами гипотез. *Исследовательская рефлексия* выступает

основой творческой самостоятельности социального педагога и создает условия для адаптации и развития системы социально-педагогической помощи и поддержки. *Практическая готовность* социального педагога приобретает целостный, системный характер, особое место в ее структуре принадлежит умения проектировать социально-педагогическое явление и процесс его качественного изменения. *В инновационном проектировании* социальных педагогов важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, творческое воображение, обеспечивающие создание оригинальных авторских проектов. *Социальные педагоги целенаправленно относятся к поиску недостающей информации*, выступают в качестве инициаторов проведения семинаров, конференций по социальной педагогике. Они охотно делятся социально-педагогическим опытом, хорошо владеют механизмами взаимодействия власти и различных общественных организаций по выработке и реализации социальной политики, что способствует достижению социальным педагогом определенного социального статуса, а также позволяет донести сущность своих инновационных достижений до представителей общественности. На этом уровне у социального педагога ярко выражен мотив достижения наилучших результатов в социально-педагогической деятельности, что находит выражение в участии в различного рода проектах, в совместных российско-германских семинарах, научно-практических конференциях. Инновационная деятельность социального педагога носит экспериментально-исследовательский характер. Он не только творчески, активно и эффективно осваивает новшества, но и стремится инициировать процесс коллективного проектирования. *Социально-педагогические ориентации* направлены на интеграцию использования достижения различных наук и социально-педагогических технологий для гармонизации отношений в социуме.

В процессе работы были подготовлены и запущены к реализации следующие совместные (слушателей, студентов и практикующих социальных педагогов) социально-педагогические проекты: «Профессия социального педагога глазами современного школьника», «Хочу жить дома, а не в детском доме», «Для чего существуют детские приюты», «Решение проблем суицида в молодежной среде», «Специфика деятельности социального педагога в спецшколе для малолетних правонарушителей», «Социальный педагог и проблема перевоспитания правонарушителей» (на примере спецпрофучилища закрытого типа), «Реализация социально-педагогических идей С. Т. Шацкого на селе», «Проблемы социально-педагогической адаптации воспитанников детского дома» и др. Всего было реализовано более 60 проектов.

Результаты показали, что слушатели, прошедшие подготовку в многопрофильных школах, владеют достаточными знаниями о сфере деятельности социального педагога; могут аргументировать мотивы выбора данной профессии; готовы к построению межличностных отношений; с желанием включаются в активную жизнь общества и различных социальных групп; могут сами

привести примеры социально-педагогических ситуаций, опираясь на свой жизненный опыт, и творчески подойти к их решению.

Студентам, прошедшим обучение по вышеуказанным направлениям, свойственны умения предвидеть проблемы клиента и общества на различных уровнях, выделяя при этом наиболее приоритетные для данной ситуации; выделять из множества фактов социально-педагогические; выявлять совокупность методологических идей, направленных на решение конкретных проблем человека и общества; выбирать и осуществлять социально-педагогические технологии в зависимости от проблемных ситуаций клиентов; выстраивать социально-педагогическую деятельность на основе уважения к клиенту, сочувствия к его проблемам. Они обладают знаниями основных социальных программ и концепций, направленных на гармонизацию личности и общества, достигли научно-интуитивного уровня готовности к инновационному проектированию.

Для оценки динамики изменения уровней развития исследовательской культуры как будущих, так и практикующих социальных педагогов были использованы: анализ проводимых патронажей, отчеты и дневники по различным видам социально-педагогических практик, защита социально-педагогических паспортов микрорайонов, анализ творческих работ и проектов по различным направлениям социально-педагогической деятельности, итоги экзаменационных сессий, курсовых и дипломных работ.

Анализ показал положительную динамику изменения уровней развития исследовательской культуры студентов: от адаптивного (83%) – до эвристического (40%) и креативного (15%). Положительные изменения динамики уровней развития исследовательской культуры произошли и у практикующих социальных педагогов. Если в начале работы 89% социальных педагогов находилось на адаптивном уровне, то после ее проведения результаты были следующие: 21% показали адаптивный уровень, 49% – продуктивно-сегментарный, 24% – эвристический, 6% – креативный.

Таким образом, этапы формирования исследовательской культуры социальных педагогов опираются на принцип непрерывности системы социально-педагогического образования, с помощью которого каждый человек должен получить равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в социально-педагогическом процессе.

### **Литература**

1. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень. – 2001. – 47 с.
2. Расчетина С. А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
3. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 13  
ББК С 028+Ю 3(2) 6–63

## АКМЕОЛОГИЯ СЕРДЕЧНОГО СОЗЕРЦАНИЯ В КУЛЬТУРЕ И ЕГО КРЕАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ (по работам И. А. Ильина)

С. З. Гончаров

*Ключевые слова:* духовный акт; сердечное созерцание; талант; креативность.

*Резюме:* В статье рассматривается креативность сердечного, творческого созерцания в культуре и кризис современной культуры, связанный с неверным культуротворящим актом.

Акмеология сосредоточивает в себе наиболее важные разработки креативности человека. Идеи И. А. Ильина (1883–1954) о духовном акте, в частности о сердечном созерцании, обогатят, на наш взгляд, и акмеологию, и педагогику. Вслед за Платоном и Гегелем Ильин построил свою философию на *сердечном созерцании*, которое он отождествлял с *творческим созерцанием* и которому придавал очень высокое эвристическое значение. Человек и чувственно воспринимает, и мыслит, и духовно созерцает, и верует, и любит, и волит, и совестится. Эти акты есть проявления наших духовных сил (чувств, мышления, воображения, сердца, веры и др.). Если эти силы сращены в *единство*, то у человека образуется верный, *целостный*, духовный акт, который дарует ему полноту миропонимания и переживания, «изумление» (Аристотель) от звездного мира. Духовный акт есть особое сочетание духовных сил, способ восприятия, понимания, переживания и умудрения. В статье предпринята попытка реконструировать и изложить идею Ильина о *сердечном созерцании* как о *духовном органе* продуктивного творчества во всех областях культуры.

«Сердце» – одно из самых употребительных слов в Евангелиях, в творениях отцов Церкви, в русской философии. «Сам ты, – писал Г. С. Сковорода, – есть твое сердце», «истинный человек есть сердце в человеке» [11, с. 142]. «Сердце есть, – отмечал П. Д. Юркевич, – сосредоточие душевной и духовной жизни человека». Мир в его жизненной значимости открывается «первое всего для глубокого сердца и отсюда уже для понимающего мышления, лучшие философы и великие поэты сознавали, что сердце их было истинным местом рождения тех глубоких идей, которые они передали человечеству в своих творениях» [12, с. 69, 72, 82–83]. Между тем понятие сердца нуждается не только в интуитивном, но и в понятийном осмыслении. Что такое сердце?

### Сердце в структуре психики

Психика, как она дана от рождения, есть природный материал. Это – *сенсо-моторика, т. е. чувственная активность*. Все высшие психические функции (мышление, воля, вера и др.) и уровни (душа и дух) вырастают из этой материи, являются ее развитыми модификациями. Чувственная активность включает в себя противоположные моменты – *сенсорное и моторное, чувственное и деятельное*. Эти два параметра нераздельны, но и неслиянны. Ощущение невозможно без движения чувственного органа. В свою очередь моторное (активность) невозможно без сенсорного; ибо чувственность побуждает к действию. В процессе развития чувственная активность поляризуется, как доказал И. Кант, на «перцепцию» и «апшерцепцию»: сенсорное представлено на одном полюсе (внешнепредметная чувственность), моторное (активность, деятельность) на другом (рассудок). Посредством чувственности предметы нам даются, посредством рассудка они мыслятся (Кант). Чувственности предмет дан как нечто *единичное*, рассудку же – как *всеобщий* предмет (человек вообще и т. п.). Однако нераздельность чувственной активности сохраняется: чувственность и рассудок соединены *воображением*. Поэтому мы в единичном схватываем всеобщее, а всеобщее индивидуализируем. *Бессознательная сфера инстинктов, чувственные побуждения, чувственное восприятие, воображение, рассудок, воля* образуют *первый этаж* психики. Чувственность предстает как *внешние чувства*, возникающие от *физического воздействия*, и как *внутренние* (духовные) чувства, возникающие от *переживания значений* (радость, уважение, презрение и др.). *Сердце есть сосредоточие таких духовных чувств*, это – понимающие чувства, «чувства-теоретики». Мышление, в свою очередь, развивается от рассудочной стадии до *разумной*. Нераздельность чувственной активности дает о себе знать и на *втором, высшем* этаже человеческой психики: как чувственность и рассудок соединены воображением, так «сердце» соединено с разумом духовным, *сердечным созерцанием*. Это созерцание – *высшая форма постижения реальности*: в нем понимающие чувства и целеполагание разума синтезируются в *новое, духовное состояние*, в котором исчезают различия между сердцем и разумом, и человеку открываются новые грани бытия, недоступные «одноэтажной» психике. Сердце, сердечное созерцание, разум образуют *второй этаж* психики.

Рассудок осуществляет *логический синтез* – со стороны *формы, отношений, структуры*. Синтез *различных* психических модальностей возможен только потому, что рассудок есть «апшерцепция» (Кант), *однородная деятельная сфера*. Сердце же творит *аксиологический синтез*. Ценности направляют самоопределение человека, в них заложена *генетика социального поведения*. Ценности избираются чувствами. Мышление обосновывает ценности. Сердце синтезирует явления в аспекте их значимости для человека на основе *однородного чувства совершенства*. За развитым нравственным чувством (совесть), эстетическим вкусом, религиозным настроением души скрывается их глубинная основа – чувст-

во совершенства. Это чувство есть корень религии, нравственности и искусства. «Религиозная вера горит именно тогда, когда она есть проявление *свободной любви к безусловному совершенству*» [2, с. 56]. Если совершенство раскрывается верованию как *образ Божий*, то нравственной воле – как *добро*, а эстетическому созерцанию – как *красота, прекрасное*. Все положительные ценности и чувства есть многообразные выражения совершенства. В воспитании ценностного сознания синтез сердца является базисным.

### Сердце как духовный орган человека

Сердце – сосредоточие понимающих чувств. В этом его своеобразии и тайна. Самым жизнетворческим чувством является любовь. Коснуться тайны сердца – значит обратиться к любви. Где она начинается, там кончается безразличие, вялость, экстенсивность: человек сосредоточивается на одном – любимом содержании: оно становится центром души, главнейшим ее предметом, а сопричастность ему есть радость и счастье (со-частье, сопричастие). Любовь «*вживается* в любимый предмет вплоть до *художественного отождествления* с ним», повышает силу восприятия настолько, что «проницательность» по отношению к любимому предмету доходит до «ясновидения» [1, с. 50–51]. Иногда эта сила переносится на других людей и даже на весь мир, как у гениальных художников. Ильин различает «любовь инстинкта» (душевную любовь) и «духовную любовь». Они могут соединяться в одно целое. Формула первой такова: «этот предмет мне нравится, значит, ему должно быть присуще всякое совершенство». Нередко за такой идеализацией следует разочарование. Духовная любовь тяготеет к *объективно лучшему* – к «*качеству, достоинству, совершенству*»; к «*божественному совершенству* во всех явлениях»; она – «*вкус к совершенству*» [1, с. 56–57]. Логика Ильина такова: подобное познается подобным, совершенное содержание – совершенным чувством, любовью. Любовь – это «ворота», через которые в нашу душу входит совершенное содержание, составляющее *пространство духа*. Этим содержанием любовь направляет мышление к объективной *истине*, волю к сотворению *добра*, созерцание к обретению *красоты* и художественности в целом, а веру к *божественному*. Вот почему духовная любовь – первый и глубочайший источник духовного опыта. Понимание сердцем целостное, оно прозревает за реальностью (природной, экономической, социальной, политической и др.), постигает ее нравственно-эстетически-религиозную значимость, соединяет в единый смысл многообразные значения событий и дает им *интегральную, креативно-антропологическую оценку*, недоступную для рассудка. Сердцу ведомо чувство родного. Родное объективируется в *благое содержание* – как любимый человек, семья, соборное «мы», отеческое наследие, родной язык и родная культура, Родина и др. Это – чувство Дома, а не чужбины; это – «животворящая святыня», основа «самостоянья человека», «залог величия его»; без родного «наш тесный мир – пустыня», «душа – алтарь без божества» (А. С. Пушкин). Из чувства родного вырастают *преемственность поколений, национально-культурная идентич-*

ность, духовное единение народа. Кризис технической цивилизации заключается в угасании любви и воли к совершенству, чувства родного и Родины, в формальной образованности, ориентированной на технику жизни, в верховенстве рационально-волевого начала над духовно-ценностным. Культуротворящий акт современности исходит из первого этажа психики и создает бессердечную культуру, тяготеющую к пошлости без святынь.

### Креативность сердца и кризис бессердечной культуры

Такая культура есть техногенная цивилизация, устремленная на обустройство *внешней* жизни. Поэтому в ней главными являются техника, бизнес с его товарно-денежной связью, всерегламентирующее право и наука, разрабатывающая технологии.

*Без сердца мышление* остается безразличным, релятивистским, карьеристским, льстивым и продажным; ему все равно, за что браться, что доказывать и пропагандировать; лишено интуиции, вчувствования в предмет, оно сугубо аналитично, все разлагает и подкапывает, оперирует пустыми конструкциями. «Отсюда – формализм и схоластика науки, формальная юриспруденция, разлагающая психотерапия, бессодержательная эстетика, аналитическое естествознание, парадоксальная математика, абсолютно мертвая филология, пустая и безжизненная философия» [7, с. 396].

*Бессердечная воля*, лишённая любви, становится безжалостной и жадной до успеха; она стремится к власти, к обладанию, для нее все средства хороши; она творит тоталитарные государства, антисоциальный капитализм, империалистические войны и является достоянием всех карьеристов и тиранов. Воля не имеет верного *критерия выбора*. Она есть сила концентрации, лишённая *очевидности*. Самые отвратительные и преступные организации в истории строились и держались силою воли [3, с. 540].

*Воображение без любви*, сколь бы живописно оно ни изливалось, есть, в конечном счете, «безответственная игра и жеманство», «изобретательный произвол» без художественного совершенства. Духовно слепое, оно породило декадентский модернизм [7, с. 396–397]. На этом пути слагается искусство мнимое, «часто ничтожное и пошлое»: «это пестрые, безвкусные, праздные обрывки»; «это больные выкрики», «вспышки духовного безволия, немощи и распущенности», обломки безобразных замыслов, неестественные выверты, противоестественные химеры. «И над всем этим царит какая-то чувственная возбужденность, нервная развинченность и духовная пустота – три свойства, все вместе определяющие атмосферу *современного “модернизма”* в искусстве» [8, 65–66]. Искусство модернистов «бредит на языке больных страстей и бесцензурно выбрасывает сырой материал бессознательного». Современное искусство перестало служить священному, стало забавою, созданной для возбуждения и раздражения, не то развратною потехою, не то беспринципным промыслом. Оно творится в атмосфере *художественной бессовестности*: здесь все позволено [8, с. 67–68]. И невольно возникает вопрос: искусство это или большой

бред? Художественное творчество или духовное разложение? Культура или гниение? Культура Запада, – замечает Ильин (он там жил 32 года), – как бы построена *изо льда и камня*. Люди выступают по отношению друг к другу «запертыми сундуками»; современный человек *«стыдится своей доброты и не стыдится своей злобы»* [7, с. 395].

Вся современная культура, отмечает он, сорвалась на том, что не сумела сочетать основы духа – свободу, любовь и предметность. «Она захотела быть культурой *свободы* и была права в этом; но она не сумела стать культурой *сердца* и культурой *предметности* ... Ибо *бессердечная свобода* стала свободой эгоизма и своекорыстия, свободой социальной эксплуатации, а это повело к классовой борьбе, к гражданским войнам и революциям». А беспредметная свобода стала свободой «беспринципности, разнуздания, безверия, “модернизма” (во всех его видах) и безбожия». Осуществить социальную свободу могут «только люди *с сердцем и с предметною волею*, ибо справедливость есть дело *живой любви и живого совестного созерцания, т. е. – предметно построенной и устроенной души*». Наивно воображать, продолжает Ильин, будто достаточно последовательной доктрины и последовательного рассудка для того, чтобы справедливость была найдена и водворена. Ибо рассудок без любви и без совести есть «разновидность человеческой глупости и черствости, а глупая черствость никогда еще не делала людей счастливыми». Свобода, любовь и предметность обуславливают друг друга. «Если бессердечная свобода ведет к несправедливости и эксплуатации, то беспредметная свобода ведет к духовному разложению и социальной анархии» [9, с. 179–180]. Спасение не в отмене свободы, а в ее сердечном наполнении и предметном осуществлении [9, с. 181].

Вывод один. Кризис культуры происходит из *неверного культуротворящего акта*. Этот акт исходил из *первого* этажа психики. Надо перестроить *саму его структуру*, руководствуясь «вторым этажом» и внести обновленный культуротворящий акт не только в искусство, науку, религию, но и в образование, хозяйство, социальные отношения, государственное строительство. Надо «растопить свою внутреннюю льдину и расплавить свою душевную черствость» [9, с. 183]. Ибо верный жизненный выбор – дело духовной любви. Кто ничего не любит и ничему не служит, тот бесплоден (3, с. 540). Только любовь может ответить человеку на важнейшие вопросы его жизни: чем стоит жить? Чему стоит служить? С чем бороться? Что отстаивать? «*Все остальные душевные и телесные силы человека суть верные и способные слуги духовной любви*» [3, с. 541; курсив наш. – С. Г.].

### Предметность и творческая природа сердечного созерцания

Духовную *предметность* всем этим способностям (восприятию, воображению, мышлению, вере и др.) сообщает сердце – «*сила духовной любви*». Так слагаются *высшие духовные органы* человека. Любовь превращает воображение в *предметное* видение, в сердечное созерцание, из этого вырастает религиозная вера. Любовь наполняет мысль живым содержанием и дает ему

силу предметной очевидности. Любовь превращает волю в могучий орган совести. Любовь очищает и освящает инстинкт и отверзает его духовное око, соединяет инстинкт с идеалом. Любовь углубляет и облагораживает чувственные восприятия, она придает им художественный смысл и заставляет их служить искусству [3, с. 541].

Сердечное созерцание образуется приблизительно так. Духовная любовь овладевает воображением, наполняет его своей силой и указывает ему достойный предмет. В человеке образуется орган творчества, познания и жизни, окрыляющий его [3, с. 541–542]. Человек предметно вчувствуется и сочетает объективизм предметной культуры со всею силою лично субъективного самовложения. От этого его творческий акт получает новое направление и новую силу. Если к этому присоединяется художественное дарование, то он приобретает способность особой мощи: «восприятие может дойти до художественного отождествления с сущностью вещей и человека», «до своеобразного ясновидения» [3, с. 542]. Созерцающее вчувствование может постепенно овладевать всеми способностями человека: инстинктом, волею, мыслью и другими силами духа. Тогда душа станет лепким воском, будет повиноваться каждому предмету. От этого у гениальных художников накапливается сокровище из разнообразнейших образов мира, и может показаться, что этот художник обладает каким-то «всеведением». Это изумляет нас у Пушкина, у Достоевского, у Леонардо да Винчи и у Шекспира: «кажется, что этому художнику открыто все, что все он знает, все видит»; что дух его древен, как мир, ясен, как зеркало, и мудр некоей божественной мудростью; что именно поэтому он «всегда творчески юн и нов, оригинален и неисчерпаем» [3, с. 542].

Ильин конкретизирует сердечное созерцание. Оно – вчувствование «в самую сущность вещей»; сосредоточенное вживание, движимое духовной любовью к «любимому духовному предмету», «тотальное вживание в любое жизненное содержание» и культурно-творческое его претворение [3, с. 543]. Дар созерцания предполагает повышенную впечатлительность духа: способность восторгаться «всяким совершенством и страдать от всяческого несовершенства». Это есть некая «обостренная отзывчивость на все подлинно значительное и священное как в вещах, так и в людях». Созерцающий не задерживается на поверхности явлений, но видит эту поверхность с тем большей остротой и точностью, чем глубже он проникает в их сокровенную сущность [4, с. 350]. «Сердечное созерцание, – заключает Ильин, – сообщает культурному акту предметность, пронизательную глубину, духовную значительность и творческую силу» [3, с. 544].

В познании оно может возвыситься до «интеллектуального видения» (Платон, Гегель). В этике и политике, в целепонимании и действии оно может открыть человеку предвидение событий. В сфере права и правопонимания оно пробудит в человеке «живую интуицию правосознания и сообщит ему такое предметное правовое видение (свобода, справедливость, братское единение),

о котором современная юриспруденция забыла и думать» [3, с. 544]. «Что касается художественного творчества, то его настоящий источник живет именно в сердечном созерцании. Воображающее вчувствование есть именно тот подход к миру, который открывает человеку все двери и все богатства вселенной; нет ничего такого, что могло бы заменить художнику луч созерцающего сердца, – ни в замысле, ни в вынашивании, ни в формировании, ни при завершающей отделке». Сердечное созерцание приведет «к символически-художественному видению» [3, с. 544]. В жизни есть такие реальности, которые «открываются и обогащают дух *только через сердечное созерцание*»; это те предметы, которые определяют «смысл» жизни. В конце концов «сердечное созерцание составляет подлинную сущность всякого творческого отношения человека к человеку: без него нет ни истинной дружбы, ни истинного брака и семьи, но лишь бледные и обманчивые тени живого общения» [3, с. 545].

Итак, сердечное созерцание исходит *из любящего и поющего сердца*, и поэтому оно – *любящее созерцание*, а значит, и творческое, и художественное. Оно *прозревает объективно лучшие измерения предмета*, вживается в них, живет предметом, созерцает его и говорит *из предмета и о предмете*. Все лично-субъективное выносится за скобки. Любовь увеличивает «радиус своего действия» (А. Зонди), расширяется диапазон предметного творческого созерцания, растет эвристический потенциал и ученого, и художника, и политика, каждого, кто вовлечен в подлинную предметность. Когда мы понимаем одним мышлением, то мы строим активностью своего «Я» (апперцепции) форму, структуру предмета. Понять – значит построить. Это – логическое понимание. Понимание, исходящее из сердца, – иное, *ценностно-образно-эмоционально-побудительное*. Оно богаче содержанием, многограннее, прозревает за вуалью внешней реальности скрытые гармонии и совершенные отношения.

Поясним отличие сердечного созерцания от созерцания чувственного и созерцания в воображении. Чувственное восприятие может быть неосознанным. В таком случае оно еще не созерцание. Чувственное созерцание – это *осознанное* чувственное восприятие; при этом субъект может отстраняться от самого акта созерцания и контролировать его. Чувственное созерцание работает, как правило, по такой схеме: оно располагает одно рядом с другим в пространстве или одно после другого во времени; при этом созерцанию дано *внешнее многообразие явлений без их внутреннего единства*, без тех связей, которые, словно нервные нити, соединяют части в целое. Когда субъект созерцает предмет в воображении, то он пытается схватить именно такие связи – внутреннее единство во внешнем пестром многообразии фактов; обнажить форму, строение, структуру предмета. Это – мыслящее созерцание в сфере воображения, обычное в научном познании. Сердечное созерцание тоже творится в сфере воображения, оно тоже мыслящее, но с тем отличием, что субъект переносится в предмет в большей мере, вживается в него, становится им и созерцает его в аспекте чистого смысла и сути предмета, убирая все лишнее.

Это – духовное созерцание: предмет созерцается изнутри самого предмета так, что он как будто обладает своим «я», которое пронизывает изнутри все свойства предмета так же, как наше «я» проходит, как нож сквозь масло, через все наши чувственные состояния. *Духовное созерцание – это созерцание самого «я» предмета в его чистой сущности, из которой и созерцаются конкретные качества и свойства предмета.* Полнота погружения в предмет осуществляется благодаря любящему сердцу, из которого и исходит сердечное, духовное созерцание. Предмет в акте такого созерцания предстает как одухотворенный, свободный, самостоятельный и целостный. Примерно такой же, как наше «я», пронизывающее все ткани наших конкретных состояний.

Из особенностей сердечного созерцания следуют и его *благодатные дары*:

- поскольку предмет созерцается из его «я» (самости), то такое созерцание *предметное, а не произвол фантазии*; причем существенно предметное (постигается сущность предмета); будучи предметным, такое созерцание является *конкретным*, причем *духовно-конкретным*, а не чувственно-конкретным, что присуще чувственному созерцанию с его внешней обыденностью, эмпиричностью, которая сама лезет в глаза;

- духовно-конкретное содержание есть *единство в многообразии*, а не только многообразие без единства (чувственное созерцание) или единство без многообразия (рассудок);

- духовно-конкретное содержание предстает как *целостность* («органичность»), когда мера целого составляет смысл частей, а части предстают как органы целого, при этом мера целого и меры частей согласованы, гармоничны, что составляет неотъемлемое условие *художественности*;

- позволяя схватывать предмет целостно, сердечное созерцание дарует тем самым, во-первых, *эвристичность*, открытие скрытых отношений (ибо кто понимает целое, тот понимает и назначение частей в составе целого), во-вторых, эстетичность, тяготеющую к *художественности* (произведение искусства художественно, если в нем *идея, образный состав и эстетическая материя* согласованы оптимально, т. е. образы представляют только идею произведения, а эстетическая материя – идею и образы);

- сердечное созерцание дарует способность воспринимать предмет как свободный и самостоятельный, ибо такое созерцание исходит из любящего сердца, которое поет свободно и самостоятельно.

### Сердечное созерцание и талант

В духовном творчестве, отмечает И. А. Ильин, есть две функции: способность *творческого созерцания* и способность легкого и быстрого проявления, *выражения*. Ими люди одарены не в равной мере. Нередко предполагают, будто талантливый человек всегда исходит из *творческого созерцания*. На самом деле, подчеркивает Ильин, правильно называть «талантом» только *вторую* силу. Талант сам по себе есть дар легко и быстро, ярко и метко выразить все,

что пронесется через внутренний мир человека [4, с. 341–342]. Наличие таланта определяет не то, *что* человек творит, а лишь то, *как* он это делает. Талант блестит, сверкает, чарует. Между тем «талант, оторванный от творческого созерцания, *пуст* и беспочвен» [4, с. 342–343]. Талант нуждается не только в умении, в технике. Ему необходим еще «*духовный опыт, творческое созерцание, творческое вынашивание*, чтобы не создавать пустую красоту или соблазнительную яркость» [4, с. 345]. Поэт Бенедиктов, отмечает Ильин, был мастер слова. Но он был лишен творческого созерцания, и сказать ему было почти нечего. Тютчеву присуща сила творческого созерцания. Его поэзия пропета из «таинственной стихии мира и человечества», из ее древнего хаоса. Он не только созерцал, но и умел петь «о муках и восторгах созерцания». Но сила его таланта не всегда поспевала за его безмерным видением. У Лермонтова сила созерцания просыпается задолго до того, как созрел его талант [4, с. 346]. Так обстоит дело и в живописи, и в научном познании. Есть люди с глубоким духовным созерцанием, которые не могут ни вообразить (облечь увиденное в земные образы), ни изобразить (передать и закрепить эти земные образы для других). Эти подспудные мудрецы уходят обычно или в молитвенное подвижничество, или в философию [4, с. 348]. «Художественное искусство, – делает вывод И. А. Ильин, – возникает только из сочетания двух сил: силы духовно-созерцающей и силы верно во-ображающей и из-ображающей увиденное». Творческое созерцание – «*истинный и глубочайший источник художественного искусства*», ее «*алтарь и гений*», «здесь таится вдохновение – эта *благодатная сила творческого перворождения*». В созерцании и вдохновении художник прозревает за пеленой явлений некие гармонии и совершенные отношения, и талант художника становится «лишь живою и верною арфою узренных им содержаний» [4, с. 351].

### Сердце – исток русской культуры

Каждый народ имеет доминанту в своем душевно-духовном укладе, что проявляется в выражениях «старая добрая Англия», «деловая Америка», «великая Германия», «прекрасная Франция» или «святая Русь». Такой уклад («менталитет») составляет *ведущий духовный акт*, каким народ творит свою культуру и жизнь. Такой акт определяется *особым сочетанием доминирующих духовных сил*. Ильин гениально выразил духовный акт русской культуры в статье «О русской идее» и конкретно изложил его в ряде иных работ [6]. Эта творческая идея России формулирует то, что русскому народу уже присуще, что составляет его благу силу, что мы должны беречь и растить в себе, воспитывать в наших детях и в грядущих поколениях. «Русская идея, – подчеркивал Ильин, – есть идея *сердца*. Сердца, созерцающего *свободно и предметно*; и передающего свое видение *воле* для действия и *мысли* для осознания и слова. Вот главный источник русской веры и русской культуры. Вот главная сила России и русской самобытности. Вот путь нашего возрождения и обновления. Вот то,

что другие народы смутно чувствуют в русском духе, и когда верно узнают это, то преклоняются и начинают любить и чтить Россию» [5, с. 323].

В российской ментальности Ильин выделяет силы первичные и вторичные: «первичные силы» (сердце, созерцание, свобода, совесть) «определяют и ведут», а «вторичные силы» (мысль и воля, форма и организация) «вырастают из них и приемлют от них свой закон» [5, с. 329]. На громадном историческом и художественном материале Ильин убедительно обосновывает такое строение национального духовного акта [6]. «Русская духовная культура исходит из сердца, созерцания, свободы и совести» [5, 329]. Западный менталитет имеет иное строение: в нем рационально-волевое начало доминирует над духовно-ценностным [5, с. 327]. Первенство сердца в русской ментальности имеет издержки в том смысле, что в реализации поставленных целей эмоции часто уводят мысль и волю в сторону, поэтому задачей воспитания является развитие последовательности в мышлении и твердости воли: «нам предстоит вырастить из свободного сердечного созерцания – свою особую, новую русскую культуру воли, мысли и организации» [5, с. 327–328].

В духовном акте русской культуры эмоционально-ценностное начало преобладает над рационально-волевым формализмом. Это Ильин убедительно раскрывает на материале православия, отечественной науки и искусства. В русской науке сложился метод *живого творческого созерцания предмета как целостности*. Такое созерцание не отменяет логику, а наполняет ее *живой предметностью*, не попирает факты и законы, а схватывает *целое в частях*. А кто понимает целое, тот понимает и назначение частей. Отсюда следует *фундаментальность* русской науки, которая была духовно зрячей, а не слепой: она не застревала на внешней стороне предмета (эмпиризм), не убивала рассудочной формалистикой его живую органику (рационализм), но творческим созерцанием схватывала целое в частях – «организм» природы, «экономический организм» страны, «целостную жизнь» изучаемого языка, дух и судьбу народа за историческими деталями. *Метод русской науки – это духовное созерцание целостности предмета*. Из этого метода следует масштабность русской научной мысли, соединенной с живой конкретностью, будь то историография (С. М. Соловьев, В. О. Ключевский, И. Е. Забелин), педагогика (К. Д. Ушинский), медицина (Н. И. Пирогов), естествознание (Д. И. Менделеев, В. И. Вернадский) или вся русская математическая школа. *Целостность схватывается только созерцанием*. Понятия – как деньги. Деньги, не обеспеченные товарами, подвержены инфляции. Понятия, не обеспеченные творческим созерцанием предмета, дают «скелет» предмета. Сколько ни говори «система, система», от этого без творческого предметного созерцания образ целого в его конкретности не появится. Чем больше в нашей стране издавалось работ о «системном методе» в 70–80-е гг. XX в., тем более формальной становилась и философия, и ее прикладные исследования. Без творческого созерцания омертвевает всякий метод – и диалектический, и системный, и синергетика. Рус-

Русская классическая философия была столь же фундаментальной, потому что она исходила из духовного созерцания, творческой свободы, предметной конкретности и ответственности. Ее творческий характер, ее гениальные прозрения, ее глубина в изложении ценностных основ духа, богопознания, нравственности, искусства, правосознания и государства, труда и собственности, семьи и воспитания, национального самосознания и Родины, культуры и хозяйства можно объяснить тем, что творцы этой философии (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Ф. М. Достоевский, К. Н. Леонтьев, В. С. Соловьев, С. Н. Булгаков, С. Л. Франк, И. А. Ильин, Н. О. Лосский и др.) вобрали своим духовным актом от православия *чувство совершенства, определяли им значение событий и синтезировали именно им конкретный материал жизни и духа в целостную картину богопознания и миропонимания*. Русская философия была и будет постижением совершенства в акте сердечного созерцания, которое наполняет логику живой предметностью и выражается в конкретном понятийном мышлении.

Остро актуальны мысли Ильина и о воспитании в «грядущей России». Бессердечная «формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [9, с. 179]; то «шкурничество», то «беспринципную изворотливость, тот «циничнейший эгоизм», при которых невозможны «культурное творчество», общественное строительство», понимание высшего измерения вещей, дел и людей [9, с. 183]. Новые поколения должны воспитываться «к *сердечной и предметной свободе*». Эта директива – на сегодня, на завтра и на века [9, с. 179, 181]. Самое важное, что должно дать человеку воспитание – «это *предметно открытый взор, предметно живое сердце и предметно готовую волю*» [9, с. 184]. Под «предметом» Ильин понимал Дело, объективно лучшее по содержанию, достойное духовной сущности человека. Он пишет: «Жить предметно – значит связывать себя (свое сердце, свою волю, свой разум, свое воображение, свое творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придаст моей жизни *высший, последний смысл*. Мы все призваны к тому, чтобы найти эту ценность, связать себя с нею и верно осмыслить ею наш труд и направление нашей жизни. Мы должны увидеть оком сердца предметное значение и назначение нашей жизни. Ибо в действительности мы все служим некоему высшему Делу на земле» – «прекрасной жизни», по слову Аристотеля, «Царству Божьему», по откровению Евангелия [9, с. 182]. Понятно, что знания и технологии есть средства предметной любви, предметной воли и предметного дела. Воспитание, таким образом, *тоже творится* в первую очередь *силами второго этажа* психики человека.

Россия, прогнозировал Ильин, выйдет из кризиса и возродится к новому творчеству и расцвету через сочетание и примирение трех основ духа: «*свободы, любви и предметности*». Русская культура обретет второе дыхание, если она унаследует в XXI веке качественный дух совершенства и свой духовный акт – акт творческого созерцания, который исходит из любящего сердца и по-

ставляет материал мышлению для оформления и воле для осуществления и организации. Учение Ильина о духовном акте, о сердечном, творческом созерцании может войти в «золотой» фонд акмеологии и педагогики и заслуживает обсуждения и развития.

### **Литература**

1. Ильин И. А. Путь духовного обновления. – М., 2003.
2. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
3. Ильин И. А. Путь к очевидности // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1994. – Т. 3.
4. Ильин И. А. Талант и творческое созерцание. Посвящается молодым русским поэтам // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1996. – Т. 6. – Кн. II.
5. Ильин И. А. О русской идее // Ильин И. А. Наши задачи: В 2 т. – М., 1992. – Т. 1.
6. Ильин И. А. Собр. соч.: В 10 т. – М., 1996–1997. – Т. 6. Кн. 2–3.
7. Ильин И. А. Взгляд в даль. Книга размышлений и упований // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1998. – Т. 8.
8. Ильин И. А. Основы художества. О совершенном в искусстве // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1996. – Т. 6. Кн. I.
9. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1993. – Т. 2. – Кн. 2.
10. Ильин И. А. Борьба за Россию // Собр. соч.: В 10 т. – М., 1999. – Т. 9–10.
11. Сковорода Г. С. Соч.: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1.
12. Юркевич П. Д. Философские произведения. – М., 1990.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922.6  
ББК Ю 216.2

## ГОТОВНОСТЬ К ОСВОЕНИЮ ВОЗРАСТНО-ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ\*

Т. Б. Гершкович,  
Н. С. Глуханюк

*Ключевые слова:* адаптация; детерминанты готовности; жизненный путь; возраст-но-временные изменения; психологическая готовность.

*Резюме:* В статье анализируются методологические основания изучения психологических механизмов освоения человеком своего возраста. Приводятся результаты серии эмпирических исследований, объединенных общей целью – изучения специфических механизмов и детерминант реализации психологической готовности к освоению возраст-но-временных изменений на различных этапах жизненного пути. Полученные результаты восполняют имеющиеся в психологическом знании пробелы в исследовании субъективного отражения человеком возраст-но-временных характеристик через его конкретный механизм – готовность к освоению возраст-но-временных изменений.

Геронтопсихология – одна из самых молодых и, как следствие, наименее разработанных отраслей отечественной возрастной психологии. Позволим себе еще раз повторить ставшую хрестоматийной фразу о том, что «90% исследований в возрастной психологии составляет психология детского возраста». Понимая условность и неточность приводимой цифры, приходится, тем не менее, признать, что об особенностях психики и поведения стареющего человека достоверной научной информации очень мало. Классические труды Б. Г. Ананьева и М. Д. Александровой созданы еще в 60–70-х гг. прошлого века и фокусируют внимание в первую очередь на психофизиологических изменениях в процессе возрастного развития. Для советской и российской геронтологии приоритетным направлением всегда было изучение биологических механизмов и физиологических проявлений старения организма. Современные исследования психологических аспектов старения немногочисленны, касаются, как правило, отдельных психологических процессов и свойств. Интенсивность иссле-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 04–06–00002а «Психологические механизмы формирования готовности к старению в процессе жизненного пути».

довательского интереса в этой области пока, к сожалению, явно недостаточна, чтобы восполнить дефицит научной информации о психологии старости.

Кафедра теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург) изучает психологические особенности поздних этапов жизненного пути более пяти лет, видя своей целью исследование интегративных психологических механизмов освоения человеком своего возраста. В изучении поздних периодов жизни человека наиболее важными, на наш взгляд, теоретическими основаниями являются: концепция гетерохронности зрелости; несводимость процессов старения только к генотипическим и вообще биологическим причинам, учет социальной детерминации; исследование процесса старения в контексте жизненного пути как истории формирования личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения.

Жизненный путь интересен для науки как особая социальная форма индивидуального развития. В изучении жизненного пути можно выделить два аспекта, которые соответствуют двум главным направлениям биографических исследований в психологии: первый из них – возрастной аспект, в рамках которого раскрываются общие особенности личности на разных возрастных ступенях; второй – индивидуально-психологический, включающий исследование своеобразия развития конкретной единичной личности. С. А. Рубинштейн предложил такой подход к пониманию жизненного пути, который соединил различные аспекты его рассмотрения, поскольку нашел того, кто связывает в самой жизни ее линии своим собственным «узлом» по-своему и тем самым иначе, чем другие. Это – личность как субъект жизни [12].

Анализируя известные работы Ш. Бюлер о жизненном пути, С. А. Рубинштейн пришел к выводу, что жизненный путь нельзя понять только как сумму жизненных событий, отдельных действий, продуктов творчества, его необходимо представлять как целое, хотя в каждый данный момент человек включен в отдельные ситуации, связан с отдельными людьми, совершает отдельные поступки. Для раскрытия целостности, непрерывности жизненного пути С. А. Рубинштейн предложил не просто выделить его отдельные этапы, но и выяснить, как каждый этап подготавливает и влияет на следующий, играя важную роль в жизненном пути, но не предопределяя его с фатальной неизбежностью. Именно С. А. Рубинштейн предложил в качестве основного, связующего понятие жизненных отношений личности, назвав среди них три: отношение к предметному миру, к другим людям, к самому себе.

Для исследования готовности к освоению возраста в процессе жизненного пути концепция С. А. Рубинштейна является, на наш взгляд, наиболее актуальной и продуктивной, поскольку жизненный путь понимается в ней, с одной стороны, как некая целостность, а с другой – как некоторые качественно определенные этапы, каждый из которых может благодаря активности субъекта стать поворотным, т. е. радикально изменить его жизненный путь.

Концепция личности как субъекта жизненного пути рассматривает не только зависимость личности от жизни, но и зависимость жизни от личности. Таким образом, в ней решается «вечная» для психологии жизненного пути проблема, как соединить индивидуально-биографический и социально-типический подходы к изучению личности.

Анализируя процесс адаптации человека к своему возрасту и жизни в поздние этапы жизненного пути, исследователи выделяют наряду с личностными характеристиками такие детерминанты адаптации, как уровень активности, способы совладания с трудностями, отношение к миру и к себе, способность к рефлексивному анализу своей жизни [2; 9; 15]. Принимая концепцию С. Л. Рубинштейна о субъекте жизненного пути в качестве методологической основы своей работы, проанализировав работы представителей его школы, предложивших субъектный подход (А. В. Брушлинский [4], К. А. Абульханова [1]), в изучении процесса адаптации человека к старению мы выделяем такую содержательно-действенную характеристику активности, как *готовность к освоению возрастно-временных изменений*. Феноменологический анализ позволяет предположить, что именно психологическая готовность является той интегративной характеристикой, в которую включаются все вышеперечисленные детерминанты субъектной активности человека в процессе освоения возрастно-временных изменений.

Мы понимаем под готовностью к освоению возрастно-временных изменений интегративное психическое образование, определяющее осознание личностью факта собственного старения, толерантное отношение к нему и проявляющееся в активном поиске продуктивных стратегий адаптации к этому процессу. Модель готовности к освоению возрастно-временных изменений включает в себя четыре компонента – физиологический, социальный, личностно-психологический, профессиональный (в соответствии с основными аспектами старения), которые реализуются на трех уровнях – когнитивном (осознание и понимание происходящих возрастных изменений, знание способов их преодоления и освоения), аффективном (переживание эмоционального отношения к происходящим изменениям), мотивационном (активный поиск и использование продуктивных стратегий адаптации к возрастным изменениям).

Уровневая структура готовности к освоению возрастно-временных изменений разработана с учетом основных подходов к пониманию готовности к деятельности, представленных в работах М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, В. А. Пономаренко [8], Л. Н. Захаровой [10], Р. Д. Санжаевой [13] и ряда других авторов. Таким образом, выделенные уровни (когнитивный, аффективный и мотивационный) характерны для любого вида психологической готовности и не являются специфическими.

Компонентный состав изучаемой нами формы готовности отражает основные аспекты старения человека, традиционно являющиеся предметом рассмотрения геронтологии [14]: физиологический (увеличение уязвимости орга-

низма, старение основных физиологических систем, проявление внешних признаков старения), социальный (изменение отношения окружающих, изменение характера общения, потеря старых и приобретение новых социальных ролей), личностно-психологический (изменения в когнитивной сфере, появление склонности передавать опыт, видение своего места в возрастной структуре), профессиональный (снижение роли профессиональной деятельности в жизни, наставничество, выход на пенсию). Перспектива развития предлагаемой модели видится именно в направлении расширения и уточнения компонентов готовности. В частности, в дальнейшем мы предполагаем более дифференцированный анализ физиологического и личностно-психологического компонентов с выделением в них соответственно физиологической и психофизиологической, когнитивной и личностной составляющих.

С целью исследования особенностей готовности к возрастным изменениям нами разработан опросник «Готовность к возрастным изменениям» [6]. Опросник позволяет диагностировать как общий показатель готовности к освоению возраста, так и ее компоненты, уровни, а также структурные элементы, которые дают более полную характеристику готовности к освоению возрастно-временных изменений. Психометрическая проверка опросника показала его высокие ретестовую надежность и текущую валидность.

Объект нашего исследования – субъективное отражение человеком возрастно-временных характеристик.

Предмет – готовность к освоению возрастно-временных изменений в процессе жизненного пути.

Цель – исследование специфических механизмов и детерминант реализации психологической готовности к освоению возрастно-временных изменений на различных этапах жизненного пути. Для достижения цели работы в исследовании были поставлены две задачи: 1) изучение динамики уровня и структуры готовности в процессе жизненного пути; 2) изучение специфики субъективной картины жизненного пути в пожилом возрасте во взаимосвязи с готовностью.

В исследовании использовались эмпирические данные, полученные под нашим руководством выпускниками факультета психологии РГППУ Т. В. Воробьевой, Е. Н. Ефремовой, А. Ю. Кручинкиной, Т. Б. Семиной в 2002–2005 гг. В качестве организационного метода исследования был отдан приоритет методу поперечных срезов (сравнение характера готовности у людей юношеского, зрелого, пожилого и старческого возрастов). Всего в исследовании приняли участие 119 человек, составляющие три подвыборки, обобщенная характеристика которых представлена в табл. 1.

Сравнительный анализ позволил выявить наиболее интересные тенденции в формировании готовности к освоению возрастно-временных изменений в процессе жизненного пути. Обнаружено, что динамика готовности имеет гетерохронный характер и возрастные изменения разных уровней готовности неравномерны.

Таблица 1

## Характеристика выборки участников исследования

Подвыборка	Пол, %		Возраст, лет			Форма сбора данных
	Муж.	Жен.	Размах	Среднее	Мода	
Студенты	15	85	18–21	19,5	8	Фронтальная
Работающие	30	70	30–55	42,5	42	Фронтальная
Пенсионеры	47	53	65–91	78	76	Индивидуальная

Когнитивный уровень, проявляющийся в осознании происходящих с возрастом изменений, достоверно увеличивается только к хронологической старости, т. е. у людей пожилого и старческого возраста. Показатели же юношей и людей зрелого возраста достоверно не различаются, хотя, безусловно, тенденция к росту показателей когнитивного уровня имеется. Предвосхитить будущее старение (особенно личностно-психологическое и социальное) молодым людям достаточно сложно, оно четко осознается лишь когда становится свершившимся фактом.

Аффективный уровень готовности вообще не подвержен возрастной динамике. Этот результат является эмпирическим подтверждением положения отечественной геронтопсихологии о том, что активно-положительное отношение к действительности (к проявлениям возраста в том числе) человек пронесит через весь жизненный путь, оно не является приобретением поздних возрастов.

Мотивационный уровень готовности продемонстрировал самую интересную, на наш взгляд, динамику в процессе жизненного пути: заметный спад в зрелом возрасте и последующий подъем к старости. У работающих людей в период зрелости надвигающееся старение и актуальность отдельных его проявлений, по-видимому, вызывают растерянность и пассивность, отказ от активной адаптации.

Что касается компонентного состава готовности, то здесь картина более однозначная. Выраженность социального и профессионального компонентов готовности не изменяется с течением жизни, проявления физиологического и личностно-психологического компонентов увеличиваются при переходе от зрелости к старости. Мы объясняем это тем, что человек в первую очередь сталкивается с внешними и физиологическими проявлениями старения (потеря внешней привлекательности, ухудшение здоровья), а также с изменениями в познавательной и личностно-психологической сферах. Как показали результаты проведенного нами опроса «Что значит быть старым?», именно с такими проявлениями у молодежной выборки ассоциируется поздний возраст.

Структура взаимосвязей между различными компонентами свидетельствует об интегративном характере готовности к возрастным изменениям. Все компоненты готовности студентов, работников организации и пенсионеров

тесно взаимосвязаны между собой. Анализ взаимосвязей между уровнями готовности позволяет сделать вывод о наибольшей включенности в общую структуру готовности аффективного уровня, но только у людей юношеского и зрелого возрастов. Аффективный уровень является системообразующим в структуре готовности, он играет роль опосредующего звена между осознанием субъектом ожидаемых в будущем возрастных изменений и активным поиском продуктивных стратегий адаптации к этим изменениям. Данное явление не наблюдается у пожилых людей. По результатам корреляционного анализа не удалось выявить какие-либо связи между уровнями готовности у людей пожилого возраста. В преклонном возрасте все виды возрастных изменений становятся для человека актуальными, он вынужден осваивать их с наименьшими потерями для личности, искать пути адаптации вне зависимости от того, четко ли он осознает себя или его образ будущего размыт, относится ли он к происходящему толерантно, с пониманием, или его реакция резко негативна. Вероятно, распад взаимосвязей между уровнями готовности является одним из адаптивных механизмов, позволяющих пожилому человеку освоить свой возраст. Данный факт имеет непосредственное практическое значение для организации просветительской работы с пожилыми людьми, создания так называемых «университетов третьего возраста». Информационное направление в практической работе, реализуемое, главным образом, в лекционной форме, – это необходимый компонент подготовки человека к принятию возрастных изменений, но не единственный, поскольку, как мы видели, понимание природы происходящих возрастных изменений, отношение к ним и активность в адаптации с годами становятся для пожилого человека не связанными. Он может быть «просвещенным» лекциями компетентных специалистов различного профиля, но оставаться при этом пассивным объектом внешних воздействий. Работа, таким образом, должна вестись с ориентацией на все три дезинтегрированных уровня готовности – когнитивный, эмоциональный и мотивационный – и обязательно включать технологии мотивирования жизненной активности пожилых людей и выработки позитивного отношения к поздним периодам жизни. На практике хорошо зарекомендовали себя возрастнo-психологическое консультирование и некоторые психотерапевтические методы (биографические методы и мемуаротерапия, арт-терапия).

В исследовании взаимосвязи готовности к освоению возрастнo-временных изменений с особенностями восприятия жизненного пути в пожилом возрасте приняли участие 50 человек в возрасте от 55 (женщины), 60 (мужчины) до 75 лет. Для исследования субъективной картины жизненного пути использовалась методика Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой «Психологическая автобиография» [5]. Были выявлены следующие особенности в восприятии жизни. Среднее время антиципации, т. е. предвосхищения будущих событий (1,5 года), значительно меньше «нормативного» (4,6 года), а среднее время ретроспекции (16,5 лет) значительно выше «нормативного» (8,88 года), что указыва-

ет на большую значимость прошлого опыта по сравнению с будущим. Высока реализованность событий и мала потенциальность – это говорит о психологическом старении, испытываемые закрыты опыту настоящего. Эти результаты хорошо согласуются с данными Л. В. Бороздиной и Л. А. Спиридоновой [3], также показавшими преобладание в пожилом возрасте ориентации на прошлое. Временная транспектива сужается за счет сокращения структурного компонента будущего. Авторы связывают этот факт с переносом акцента в функционировании личности с проспективной самореализации на сохранение достигнутого. Интересно, что в данном случае результаты научного осмысления восприятия жизни пожилыми людьми не вступают в противоречие с расхожим стереотипом обыденного отражения старости: по результатам проводившихся нами опросов, представители более молодых возрастов довольно часто связывают старость с воспоминаниями и привязанностью к прошлому. Нельзя не отметить, что восприятие жизни изучалось в нашем исследовании с помощью стандартизированной методики, поэтому результат представляет собой наиболее общую тенденцию. Индивидуально-типологический анализ особенностей освоения возраста, реализуемый нами в консультативной практике, позволяет выявить и случаи «психологической молодости», и более проработанные варианты смыслового будущего у пожилых людей. В связи с этим следующим этапом работы является изучение процесса адаптации к старению с помощью биографических методов, позволяющих наряду с общими тенденциями рассмотреть так называемые «единичные случаи».

Содержательный анализ названных в психологических автобиографиях событий показал существование определенных различий в значимости жизненных сфер у пожилых людей, участвовавших в исследовании, и испытуемых зрелого возраста, чьи результаты приводят в качестве нормативных Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова [5] (табл. 2).

Как видно из таблицы, с возрастом «меняются местами» события биологического типа и связанные с изменениями социальной среды. Для пожилого человека активные социальные контакты становятся менее значимыми, изменения социального окружения уже, по-видимому, пережиты, а биологические события выходят на первый план. Конкретизация событий по виду показывает, что эти биологические события связаны отнюдь не с болезнями, как можно было бы предположить (сфера здоровья у пожилых, как и у более молодых людей, лишь на 11-м месте), а с рождением детей и внуков. Эта жизненная сфера по значимости выше «норматива» и намного опережает все остальные виды событий, что можно считать особенностью российских пенсионеров – с выходом на пенсию посвящать себя внукам. В возрастной динамике значимости жизненных сфер также обращает на себя внимание повышение значимости сферы «Я» (сосредоточенности на своих переживаниях, событиях, связанных с выбором жизненного пути) и сферы «природа» (в нашей выборке это события, относящиеся к работе в собственном саду). По мнению М. Ермолаевой,

воспитание внуков и работа на садовом участке чрезвычайно полезны для психологического благополучия пожилого человека тем, что создают временную перспективу: ему захочется заглянуть в будущее, узнать, как взрослеет и развивается ребенок, как растет посаженный им сад [9]. Исходя из этих позиций, участники нашего исследования вполне «нормативно» и благополучно создают себе жизненные смыслы. Снижение веса событий, связанных с работой, учебой, межличностными отношениями и родительской семьей, также вполне естественно и объяснимо социальной ситуацией развития в пожилом возрасте. Рискнем высказать нашу субъективную точку зрения, что иерархия жизненных сфер пожилых людей в свете общечеловеческих ценностей более гармонична, чем у людей зрелого возраста: они рефлексивны, живут ради других людей и близки к природе.

Таблица 2

Ранги событий, называемых в психологических автобиографиях людей зрелого и пожилого возрастов

Ранг	Зрелый возраст*	Пожилой возраст
Типы событий		
1	Социальная среда	Биологический
2	Личностно-психологический	Личностно-психологический
3	Биологический	Социальная среда
4	Физическая среда	Физическая среда
Виды событий (жизненные сферы)		
1	Учеба, повышение квалификации	Дети
2	Дети	«Я»
3	Работа	Брак
4	Родительская семья	Природа
5	Брак	Работа
6	Место жительства	Учеба, повышение квалификации
7	«Я»	Место жительства
8	Материальное положение	Общество
9	Межличностные отношения	Материальное положение
10	Общество	Родительская семья
11	Здоровье	Здоровье
12	Природа	Межличностные отношения

\* По данным Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой.

Анализ взаимосвязи готовности к старению и субъективной картины жизненного пути показал парадоксальные, на наш взгляд, результаты: готовность в целом, ее когнитивный и аффективный уровни оказались не связаны ни с одним показателем восприятия жизни. Вероятно, это происходит по двум причинам: во-первых, связь названных феноменов носит нелинейный характер и не обнаруживается посредством корреляционного анализа (необходимо использование дополнительных математико-статистических методов); во-вторых, у нынеш-

него поколения пенсионеров был достаточно сложный и противоречивый жизненный путь, многие ценности которого в настоящее время не приняты, отвергаются обществом, и при формировании готовности к освоению возраста может срабатывать защитный механизм вытеснения, отношение к старости оказывается не связанным с рефлексивным осмыслением своей жизни. В любом случае наши предположения гипотетичны и нуждаются в дополнительной проверке.

С особенностями восприятия жизненного пути оказался связан лишь мотивационный уровень готовности в целом и его составляющие в сфере личностно-психологических и социальных возрастных изменений, причем все выделенные взаимосвязи имеют обратный характер. Пассивную позицию по отношению к возрастным изменениям (низкий уровень мотивационного компонента) продемонстрировали пожилые люди, которых отличают: высокая продуктивность в воспроизведении образов жизненного пути (большое количество называемых событий прошедшего и будущего), насыщенность жизни значимыми переживаниями (большой вес событий), значительный вес событий биологического типа (рождение детей и внуков, смерть близких, болезни), важность таких жизненных сфер, как семья и дети. Вероятно, благополучные в семье пожилые люди готовы принять старость как она есть, без активной борьбы с ее проявлениями. Те, кто прожил богатую событиями и переживаниями жизнь, к старости уже не хотят ничего менять, исчерпав «ресурс активности». Кроме того, некоторые авторы (В. В. Нуркова и К. Н. Василевская [11], И. А. Джидарьян [7]) отмечают благотворное влияние на психологическое состояние человека позитивно-ориентированной автобиографической памяти. В нашем же исследовании временная транспектива рассматривалась без использования каких-либо методов влияния со стороны исследователя – так, как она представлялась испытуемым, – и о «позитивной» ориентации многих автобиографий говорить достаточно сложно.

Когнитивный уровень готовности в целом, как уже говорилось, с субъективной картиной жизненного пути не связан, но один из составляющих его структурных элементов взаимодействует с восприятием человеком времени жизни. Когнитивный уровень личностно-психологического компонента положительно связан со временем ретроспекции и антиципации. Иными словами, чем на больший срок человек видит свой жизненный путь в прошлом и будущем, чем больше его временные ретро- и перспектива, тем в большей степени он осознает происходящие с ним в настоящем и предстоящие изменения в когнитивной и личностной сферах.

Поскольку субъективная картина жизни имеет свои специфические особенности в пожилом возрасте, можно предположить, что и характер взаимосвязи этого феномена с готовностью к освоению возрастно-временных изменений подвержен динамике в процессе жизненного пути.

Таким образом, проведенное исследование психологической готовности к освоению возрастно-временных изменений позволило сделать следующие выводы.

Динамика готовности в процессе жизненного пути имеет гетерохронный характер: осознание процессов старения с возрастом увеличивается, отношение к возрастным изменениям не подвержено динамике, а готовность искать способы адаптации к ним снижается в зрелости и возрастает в пожилом возрасте.

В пожилом возрасте обнаружена большая значимость прошлого опыта по сравнению с будущим. Высока реализованность событий и мала потенциальность, что свидетельствует о психологическом старении большинства участников исследования, закрытости опыту настоящего. Анализ взаимосвязи готовности к старению и субъективной картины жизненного пути показал, что готовность в целом, ее когнитивный и аффективный уровни не связаны ни с одним показателем восприятия жизни. Мотивационный уровень отрицательно взаимосвязан с насыщенностью жизни значимыми переживаниями, важностью семейной сферы.

Полученные результаты восполняют имеющиеся в психологическом знании пробелы в исследовании субъективного отражения человеком возрастно-временных характеристик через его конкретный механизм – готовность к освоению возрастно-временных изменений. В то же время ряд вопросов остается открытым, определяя направления дальнейшего научного поиска: эти вопросы касаются, в частности, механизмов взаимодействия восприятия жизни и готовности к освоению возраста на разных этапах жизненного пути; специфики детерминации готовности индивидуальными свойствами в периоды молодости и старости; дифференцированного анализа готовности пожилых и старых людей.

### Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* – СПб., 2001.
2. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // *Психол. журн.* – 1994. – № 3. – С. 99–105.
3. Бороздина Л. В., Спиридонова Л. А. Возрастные изменения временной трансспективы субъекта // *Психол. журн.* – 1998. – № 2. – С. 40–50.
4. Брушлинский А. В. *Субъект: мышление, учение, воображение.* – М., Воронеж, 1996.
5. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. *Психология жизненных ситуаций.* – М., 1998.
6. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. *Поздний возраст и стратегии его освоения.* – М., 2003.
7. Джидарьян И. А. Удовлетворенность жизнью и выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях // *Психол. обозрение.* – 1997. – № 2. – С. 37–41.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект.* – Минск, 1985.

9. Ермолаева М. Практическая психология старости. – М., 2002.
10. Захарова Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997.
11. Нуркова В. В., Василевская К. Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены // Вопр. психол. – 2003. – № 5. – С. 93–102.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М., 1997.
13. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997.
14. Яцемирская Р. С., Беленькая И. Г. Социальная геронтология. – М., 1999.
15. Bromley D. B. The Psychology of Human Ageing. – Liverpool, 1978.

УДК 152.26 (045)  
ББК Ю940

## ОСОБЕННОСТИ ПРОСПЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

С. А. Минюрова,  
Л. Л. Плеханова

*Ключевые слова:* выпускник вуза; жизненное самоопределение; проспективная идентичность; психические состояния.

*Резюме:* В статье представлено исследование структуры проспективной идентичности выпускников в ситуации окончания вуза как ситуации жизненного самоопределения. Проспективная идентичность рассматривается как один из возможных образов Я-в-будущем, содержащий представления о себе и отношении к себе, в социальном окружении. Ситуация жизненного самоопределения анализируется через субъективную составляющую – переживание как отражение психического состояния человека в этой ситуации. В структуре проспективной идентичности выпускников вуза выделены четыре фактора «Работник», «Выпускник», «Студент», «Вечный студент». Выявлено, что особенности структуры проспективной идентичности больше связаны с эмоциональными компонентами психического состояния, чем с уровнем активации.

В современном мире постулированная культурой постмодернизма незавершенность, «открытость» как отличительная черта человеческого вообще ставит задачу изучения изменяющегося человека, его потенциального и возможного, а не только актуального, бытия. Научная разработка проблематики «возможного» связана с рассмотрением различных психологических и социальных феноменов как одной из тенденций и потенциальных перспектив разви-

тия «действительности», презентующей будущее в настоящем, которая противостоит «необходимости» и «невозможности» [9]. В отечественной психологии становление «возможного» человека рассматривается в перспективе своего развития с точки зрения того, каким он может быть и должен еще стать, а не такого, который уже эмпирически есть, т. е. наличного, ставшего (Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, А. А. Пузырей) [5]. Т. Н. Березина рассматривает пространство «возможного» как одно из измерений многомерной психической реальности, образованное не реализованными в прошлом вариантами жизни, которые не исчезают и, вероятно, могут осуществиться в будущем [3].

В контексте разработки проблематики «возможного» начаты исследования перспективной идентичности, рассматриваемой как идентификационные характеристики личности, которые отнесены в будущее, как своего рода «Я-проекция», иррациональная «картинка» себя в будущем. По сути, это актуализация одного из «возможных Я», взятого в социальном окружении. Если согласиться с тем, что в современном мире человек обладает реальной социальной мобильностью и множеством альтернатив в выборе модели мира и себя, то получается, что «Я» из структуры превращается в процесс. Этот процесс приобретает текучесть и подвижность, обусловленные разнообразием впечатлений о постоянно меняющемся социальном мире, и в итоге образы себя и мира становятся вероятностными. Тогда перспективная идентичность, постоянно меняющаяся, являет собой результат постоянной режиссуры своего будущего, производимый человеком в своем сознании [2]. Таким образом, концепт «перспективная идентичность» вводится в научный аппарат для исследования проблематики выстраивания человеком себя во времени как некоей до конца не осуществленной возможности в условиях многообразной и постоянно меняющейся социокультурной действительности. Перспективная идентичность понимается как один из возможных образов «Я-в-будущем» в социальном окружении (М. Rosenberg, Н. Markus, М. Cinnirella, Е. П. Белинская).

Исследователями подчеркивается, что идентичность связана с наличием у человека четкого самоопределения, включающего выбор целей, ценностей и убеждений, которым человек следует в жизни [1]. Другие авторы рассматривают самоопределение как определение себя в мире, утверждение собственной позиции, нахождение своего места в обществе, активное формирование себя как полноценного участника общественных отношений [6; 7; 11]. При этом многие исследователи указывают на то, что самоопределение всегда связано с выбором, с принятием решений относительно себя и своей жизни, с готовностью осознанно и самостоятельно планировать и реализовывать перспективы своего развития [11], а также со способностью полностью опираться на себя, делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию, быть открытым и готовым к любым новым поворотам своего жизненного пути [5]. Таким образом, самоопределение понимается как процесс определения себя в мире и од-

новременно способность, готовность человека осознавать и конструировать себя, свои ценности и в соответствии с этим делать сознательный выбор, выстраивая собственную жизнь.

Жизненное самоопределение выделяется как один из основных типов самоопределения наряду с профессиональным и личностным. Каждый из этих типов имеет свои специфические признаки. Жизненное самоопределение рассматривается как выбор и реализация человеком тех или иных социальных ролей, социальных стереотипов, жизненного стиля и образа жизни. Профессия и социальные роли могут выступать как средства для реализации того или иного образа жизни, того или иного жизненного стереотипа. Высшим проявлением жизненного самоопределения может считаться личностное самоопределение, когда человеку удастся стать настоящим творцом своей жизни, как бы приподняться и над профессией, и над социальными ролями и стереотипами [10].

Жизненное самоопределение как выбор, реализация и конструирование социальных ролей и образа жизни, безусловно, является динамическим образованием, это процесс, идущий в течение всей жизни человека. Но процесс неравномерный, в какие-то моменты он актуализируется, интенсифицируется, когда-то затухает. На наш взгляд, актуализация процесса жизненного самоопределения связана с определенной ситуацией жизни человека. Можно рассматривать ситуации, в которых процесс жизненного самоопределения усиливается некоторыми обстоятельствами или средовыми факторами, действие которых опосредовано субъективным восприятием и личностным смыслом этих обстоятельств для человека. Субъективное значение фрагментов ситуации определяет переживания человека в этой ситуации и объясняет различия переживаний разных людей в одинаковых обстоятельствах.

Понятие «переживание» в психологической науке рассматривается, в основном, в двух аспектах: 1) как особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием (Ф. Е. Василюк); 2) как непосредственная данность психических содержаний сознанию, отражение целостного психического состояния на уровне сознания (А. О. Прохоров, Н. Д. Левитов). Мы придерживаемся второго подхода.

Важными для нас характеристиками психического состояния выступают активационные и эмоциональные параметры. Активационные отражают интенсивность психических процессов [12]. Активация детерминирована потребностно-мотивационной сферой личности. Один полюс активации описывается как возбуждение, повышение интенсивности психических процессов и темпа действий, другой полюс – как торможение, расслабление, спад интенсивности и темпа. Эмоциональные характеристики отражают модальность или качественное своеобразие психического состояния в континууме «позитивное – негативное». Если рассматривать психические состояния в этих двух измерениях, имеющих каждое по два полюса, то в самом общем виде можно вы-

делить четыре состояния: 1) возбуждение с положительными эмоциями – радость, интерес; 2) возбуждение с отрицательными эмоциями – тревога, беспокойство; 3) расслабление на негативном эмоциональном фоне – апатия, скука; 4) расслабление и позитивные эмоции – спокойствие, уравновешенность.

Таким образом, жизненное самоопределение связано с определением человеком себя в широком жизненном контексте, с выбором и осуществлением стиля и образа жизни. Можно выделить ситуацию жизненного самоопределения как систему объективных и субъективных факторов, актуализирующих процесс самоопределения. Субъективные факторы обуславливают различия в состояниях людей в ситуации самоопределения и отражении этих состояний – переживании. С другой стороны, ситуация жизненного самоопределения как ситуация выбора, связанного с предвосхищением будущего, способствует проявлению образа «Я-в-будущем», т. е. перспективной идентичности. Придерживаясь идеи о детерминации настоящего скорее будущим, нежели прошлым, мы предполагаем, что характеристики структуры перспективной идентичности различаются у людей, по-разному переживающих ситуацию жизненного самоопределения.

В данной работе в качестве ситуации жизненного самоопределения мы рассматриваем ситуацию завершения получения высшего образования. Окончание вуза для выпускников связано с вопросами дальнейшего устройства собственной жизни, один из главных среди которых – это трудоустройство, определение места работы. Традиционно этот период обсуждается в рамках стадий профессионального развития как этап, следующий за профессиональным обучением и подготовкой, во время которого происходит активное вхождение в профессиональную среду, адаптация к новым условиям, упрочение своих позиций в обществе [10; 13]. Но в современном обществе выбор профессии и места работы часто рассматривается как выбор образа жизни и социального статуса. Так, И. С. Кон отмечает, что профессиональное самоопределение – это в том числе и процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Учитывая тесную взаимосвязь профессионального и жизненного самоопределения, мы рассматриваем окончание вуза как ситуацию жизненного самоопределения, связанную с выбором и формированием индивидуального образа и стиля жизни. К объективным составляющим этой ситуации можно отнести задачи, которые ставит общество перед человеком, заканчивающим получение высшего образования. Основная субъективная составляющая – переживание данной ситуации.

В этой связи нами проведено пилотажное исследование, целями которого стало выявление структуры перспективной идентичности выпускников вуза и выявление особенностей перспективной идентичности выпускников, по-разному переживающих ситуацию жизненного самоопределения на этапе окончания вуза. Мы выдвинули предположение о том, что существуют особен-

ности характеристик проспективной идентичности в группах выпускников, различающихся по активационным и эмоциональным параметрам психического состояния, переживаемого в ситуации окончания вуза.

### Методика исследования

Исследование выполнено в Уральском государственном педагогическом университете. Испытуемые – выпускники дневного отделения различных факультетов, в возрасте 21–25 лет, всего 50 человек.

Для исследования был применен следующий комплекс методик.

*Тест 20 высказываний «Кто Я?»* М. Куна, Т. Макпартленда использован для изучения когнитивного аспекта идентичности в настоящем и будущем. Испытуемым предложено дважды ответить на вопрос «Кто Я?»: сначала в настоящем, а затем в будущем. Выявлялись: 1) объективные характеристики – отношение себя к группе или классу, чьи границы и условия членства знают все, т. е. конвенциональные упоминания; 2) субъективные характеристики – характеристики себя, связанные с группами, классами, чертами, состояниями или любыми другими моментами, которые для их выяснения либо требуют указания самого респондента, либо для этого необходимо соотнесение его с другими людьми, т. е. субъективное упоминание [8]. Объективные характеристики рассматриваются как выражающие в большей степени социальную идентичность человека, а субъективные характеристики – личностную идентичность.

*Личностный семантический дифференциал* (ЛСД) использован для изучения представлений человека о себе как о носителе определенных психологических черт. Эта методика также предлагалась испытуемым дважды с разными инструкциями: 1) в каждой паре выбрать ту черту, которая описывает человека таким, каким он себя видит; 2) выбрать ту черту, которая описывает человека таким, каким он может стать.

*Техника репертуарных решеток Дж. Келли* применена для изучения когнитивного и аффективного аспектов идентичности. Анализ данных, полученных с ее помощью, осуществлялся в двух направлениях. Первое – анализ формально-структурных характеристик, куда входят: определение связей между конструктами, ролями; анализ идентификаций. Второе – содержательно-смысловые характеристики, к которым относятся: семантический анализ системы личностных конструктов; интерпретация связей между конструктами, ролями. В качестве элементов мы предлагали испытуемому набор из семи ролей: 1) Я; 2) Человек, который определился в жизни; 3) Человек, который не определился в жизни; 4) Работающий человек; 5) Студент; 6) Человек, ищущий работу; 7) Свободный человек. Анализ связей между ролями «Я», «Студент», «Работающий человек», «Человек, ищущий работу» и конструктов, относимых к «Я», дает информацию о когнитивном аспекте идентичности как настоящей, так и будущей. О содержании аффективного компонента идентичности мы можем судить по степени близости ролей «Я», «Человек, который определился в жизни», «Человек, который не определился в жизни», «Свободный человек».

Шкала оценки функционального психического состояния использована для изучения переживания активационных и эмоциональных компонентов психического состояния в ситуации жизненного самоопределения.

Для обработки полученных данных использованы контент-анализ, методы математической статистики (факторный и кластерный анализы).

### Результаты исследования и их анализ

По результатам факторного анализа было выявлено 4 фактора в структуре перспективной идентичности выпускников вуза (табл. 1). В первом факторе отражена взаимосвязь чувства определенности с ролью работающего и уже не ищущего работу человека. Социальная идентичность работающего стабильна, в будущем не предвидится ее изменение. Стабилен также и уровень активности. Работающий человек рассматривает себя через оценку интеллектуальных способностей, через отношение к другим людям, к выполняемой деятельности, к материальным предметам. Данный фактор обозначен нами как «Работник».

Таблица 1

Результаты факторного анализа

Показатели	Факторы			
	1	2	3	4
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Степень идентификации с «Человеком, который не определился в жизни»	-0,705			0,210
Степень идентификации с «Человеком, ищущим работу»	-0,416			-0,608
Категория поведенческих конструкторов	-0,383			-0,350
Разница баллов по шкале «Активность» ЛСД	-0,374			
Категория непсихологических конструкторов	-0,316	-0,501	-0,305	0,321
Разница в категориях социальной идентичности между будущим и настоящим	-0,278	-0,445	0,221	0,527
Категория конструкторов «Отношение к другим людям»	0,265		0,527	
Категория конструкторов «Интеллект и способности»	0,357	-0,451		
Категория конструкторов «Отношение к материальным предметам»	0,402			
Категория конструкторов «Отношение к деятельности»	0,464	0,239		
Степень идентификации с «Работающим человеком»	0,727			
Степень идентификации с «Человеком, который определился в жизни»	0,782			

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Разница в категориях личностной идентичности между будущим и настоящим		0,621		-0,275
Степень идентификации со «Студентом»		0,252	0,547	0,286
Число категорий личностной идентичности в будущем		0,709		
Разница баллов по шкале «Оценка» АСД				0,192
Число категорий социальной идентичности в будущем		-0,666		
Категория конструкторов «Отношение к культуре»			0,218	
Категория конструкторов «Отношение к жизни»		0,351	-0,629	
Категория конструкторов «Свойства темперамента»			0,619	
Разница баллов по шкале «Сила» АСД		0,240	-0,409	
Категория конструкторов «Увлечения и интересы»				0,706
Степень идентификации со «Свободным человеком»			0,271	
Категория конструкторов «Отношение к себе»			0,607	
<i>Процент от общей дисперсии, объясняемый факторами</i>	<i>14,344</i>	<i>10,171</i>	<i>8,551</i>	<i>7,097</i>

Второй фактор показывает взаимосвязь роли студента с изменениями личностной идентичности в сторону увеличения в будущем и отсутствием представлений о социальной идентичности. Такой студент представляет, что как личность он изменится в будущем, станет в чем-то другим, в частности более уверенным в себе, независимым, самостоятельным. Он описывает себя через отношение к деятельности и к жизни вообще, для него не важны его интеллектуальные способности и какие-то непсихологические характеристики. При этом он не размышляет о своих перспективах в социальных отношениях. Этот фактор назван «Вечный студент».

В третьем факторе представлена взаимосвязь роли студента и свободного человека. Студент, ощущающий себя свободным, предполагает изменение своих социальных отношений, выполняемых ролей и занимаемых статусов, в будущем. Он не считает, что его личностные качества могут сильно измениться. Для него важными являются отношение к самому себе, отношение к другим людям, к социальным нормам и его индивидуальные качества активности, энергичности, эмоциональности. Это студент, стоящий на пороге новых социальных отношений. Данный фактор обозначен как «Выпускник».

В четвертом факторе роль студента имеет прямую связь с чувством неопределенности и обратную связь с ролью человека, ищущего работу. В этом случае студент не представляет, как может измениться его личностная идентичность в будущем, хо-

тя и рассчитывает, что станет лучше и будет более удовлетворен собой, но имеет четкие представления об изменении своей социальной идентичности. При описании себя он указывает свои увлечения, интересы и различные непсихологические характеристики, не описывая аспекты своего поведения. Можно предположить, что это портрет студента в начале или в середине обучения. Название фактора – «Студент».

Факторный анализ показал наличие в проспективной идентичности выпускников четырех тенденций. В трех из них (2, 3, 4-й факторы) присутствует идентификация со студентом, но студент в каждом случае «разный», т. е. имеется несколько возможных вариантов реализации роли студента. Эти три тенденции в общем можно отнести к настоящей и даже прошлой идентичности выпускников. В отличие от этого в четвертой тенденции (1 фактор) более явно представлено будущее. Образ работающего предстает как желаемый и, возможно, в чем-то идеализированный образ себя в будущем у выпускников. В итоге можно отметить, что в проспективной идентичности одновременно присутствуют представления о себе в настоящем, прошлом и будущем, т. е. образ будущего не оторван от настоящего и прошлого, а связан с ними и как бы продолжает их. При этом образы настоящего вариативны, а представление о будущем более однозначно, сужено и носит характер желаемого, идеального.

В результате кластерного анализа выделились четыре группы испытуемых. В первую группу вошли 22 человека, средние значения показателей по группе попадают в область высоких значений активации и низких значений эмоционального фона, т. е. психическое состояние этих людей можно описать как тревогу, беспокойство. Во вторую группу вошли 8 человек, средние показатели попадают в область высоких – высоких значений, т. е. в область состояния радости, интереса. Третья группа образована 6 испытуемыми, чьи средние значения показателей относятся к области низких значений и по активационным, и по эмоциональным параметрам, психическое состояние этих людей можно охарактеризовать как апатия, скука. Четвертую группу составили 14 испытуемых со средними показателями, попадающими в область низких – высоких значений, соответствующую состоянию спокойствия, уравновешенности.

Таким образом, испытуемые разделились на группы, соответствующие предполагаемым четырем типам психических состояний, выделяемым на основе двух характеристик – уровень активации и эмоциональный фон. Неслучайность выделения именно четырех групп испытуемых может быть проиллюстрирована тем, что при разбивке выборки на семь кластеров средние значения всех семи попадают в те же четыре области, и два кластера идентичны кластерам из случая четырех групп, а пять кластеров из семи по своему составу соответствуют двум оставшимся из четырех.

Выявление специфики структуры проспективной идентичности в получившихся группах проводилось путем сравнения средних значений по каждой наблюдаемой переменной в каждой группе. Были выявлены следующие характерные для каждой группы особенности.

Таблица 2

Средние значения показателей перспективной идентичности в группах, различающихся по параметрам уровня активации и эмоционального фона

Показатели	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
1	2	3	4	5
Число категорий социальной идентичности в будущем	6,59	7,63	6,33	5,29
Число категорий личностной идентичности в будущем	10,59	8,63	11,83	7,50
Разница в категориях социальной идентичности между будущим и настоящим	-0,95	-1,50	-1,33	-0,71
Разница в категориях личностной идентичности между будущим и настоящим	0,68	-0,13	0,83	-0,64
Разница баллов по шкале «Оценка» ЛСД	2,32	0,13	1,83	1,79
Разница баллов по шкале «Сила» ЛСД	7,77	1,63	10,17	5,57
Разница баллов по шкале «Активность» ЛСД	1,91	2,00	4,00	1,00
Степень идентификации с «Человеком, который определился в жизни»	6,82	6,50	6,67	6,50
Степень идентификации с «Человеком, который не определился в жизни»	7,18	6,38	7,83	6,71
Степень идентификации с «Работающим человеком»	6,50	7,25	6,00	6,43
Степень идентификации со «Студентом»	7,27	6,75	7,83	7,43
Степень идентификации с «Человеком, ищущим работу»	6,38	6,88	7,17	7,43
Степень идентификации со «Свободным человеком»	6,77	5,00	8,50	7,21
Категория конструкторов «Отношение к себе»	1,14	1,25	1,67	1,36
Категория конструкторов «Отношение к другим людям»	1,32	1,00	2,17	1,57
Категория конструкторов «Отношение к материальным предметам»	0,23	0,13	0,00	0,00
Категория конструкторов «Отношение к деятельности»	2,27	1,88	2,00	1,86
Категория конструкторов «Отношение к культуре»	0,09	0,00	0,00	0,00
Категория конструкторов «Отношение к жизни»	1,68	0,88	1,17	1,07

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
Категория конструкторов «Свойства темперамента»	0,55	0,50	1,00	0,79
Категория конструкторов «Интеллект и способности»	0,09	0,00	0,00	0,14
Категория конструкторов «Увлечения и интересы»	0,23	0,13	0,00	0,14
Категория поведенческих конструкторов	0,09	0,75	0,33	0,21
Категория непсихологических конструкторов	1,18	1,50	0,67	1,57

Первая группа характеризуется наибольшей идентификацией со статусом студента и неопределившегося человека. Такой неопределившийся студент указывает в будущем больше характеристик личностной идентичности, чем социальной, т. е. имеет представления о своих личностных качествах в будущем, но не представляет, какие социальные роли будет реализовывать, из-за чего, возможно, и испытывает тревогу и беспокойство. Что касается личностных качеств, то он предполагает, что в будущем станет более уверенным, независимым, самостоятельным. Чаще всего при описании себя указывает отношение к деятельности и общий взгляд на жизнь.

Для второй группы характерно преобладание роли работающего человека, который связывает свои будущие успехи с собственной активностью. Количество характеристик и личностной, и социальной идентичности в будущем меньше, чем в настоящем. Вероятнее всего, это связано с тем, что ближайшее будущее у работающего человека определено, он смотрит в него с интересом, не испытывает страха, сосредоточен на настоящем моменте и поэтому меньше уделяет внимания размышлениям о своей будущей идентичности. При описании себя для него важны стиль его работы, успешность, удовлетворенность и некоторые непсихологические конструкторы.

Психологический портрет испытуемых третьей группы можно описать как неопределившийся студент с чувством свободы. Он хорошо представляет свою личностную идентичность в будущем и смутно – свою социальную идентичность. В будущем предполагает развитие своих волевых качеств. Наиболее значимы для него отношения к другим людям и к себе. Чувство свободы у такого студента на фоне апатии и скуки можно истолковать как некоторый компенсаторный механизм, т. е. свобода как отсутствие привязанности, заинтересованности, волнения в ситуации жизненного выбора выступает объяснительным принципом для самого человека его апатии и скуки в этой ситуации.

Четвертая группа характеризуется идентификацией со студентом и человеком, ищущим работу. Общее число характеристик идентичности в будущем меньше, чем в настоящем. Этот факт можно интерпретировать, как и в случае второй группы, сосредоточенностью студента, ищущего работу, на настоящем. Несмотря на то, что у него еще нет стабильной работы, ситуацию

неопределенности он воспринимает спокойно. При этом предполагает, что станет в будущем более сильным, уверенным. Описывает себя через отношение к деятельности, к другим людям и непсихологические конструкции.

Таким образом, видно, что структура перспективной идентичности во всех группах выпускников схожа, но также имеет свои особенности. По показателям идентификации группы повторяют структуру идентичности, испытуемые трех групп относят себя к студенту, одной группы – к работающему. Причем для трех указанных групп характерно то, что изменения личностной идентичности связаны прежде всего с развитием волевых качеств, а в группе относящих себя к работающему – с качествами собственной активности. Ближе всего друг к другу по показателям первая и третья группы и вторая с четвертой. В первой и третьей группах связаны чувство неопределенности и преобладание в будущем личностной идентичности, из чего можно заключить, что ощущение определенности дает простроенность именно социальной идентичности в будущем. Вторая и четвертая группы, как уже было отмечено, схожи уменьшением общего числа характеристик идентичности в будущем по сравнению с настоящим. Близость показателей именно этих пар групп, различающихся между собой по эмоциональному фону переживания ситуации жизненного самоопределения, наводит на мысль о том, что представление о себе в будущем в большей степени связано с тем, какие эмоции человек испытывает в этой ситуации, чем с уровнем активации.

### Выводы

1. В структуре перспективной идентичности выпускников вуза выделяются четыре фактора: «Работник», «Выпускник», «Студент», «Вечный студент». В структуре перспективной идентичности одновременно присутствуют представления о себе в настоящем, прошлом и будущем, т. е. образ будущего не оторван от настоящего и прошлого, а связан с ними и продолжает их. При этом образы настоящего вариативны, множественны, а представление о будущем более однозначно, сужено и носит характер желаемого, идеального.

2. Структура перспективной идентичности в четырех группах выпускников, выделенных по показателям активационных и эмоциональных характеристик психического состояния, во многом схожа, но имеет свои особенности в каждой группе, связанные со спецификой переживания ситуации жизненного самоопределения.

### Литература

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // *Вопр. психологии*. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
2. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности // *Мир психологии* – 1999. – № 3. – С. 140–147.
3. Березина Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

4. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / Ребер Артур.: Пер. с англ. – М.: Вече: Аст, 2000.
5. Буюкас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // *Вопр. психологии.* – 2002. – № 2. – С. 28–39.
6. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психол.* – 1994. – № 3. – С. 43–52.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // *Современная зарубежная социальная психология: Тексты.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 180–187.
9. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – М.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
10. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
11. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 477 с.
12. Психические состояния: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. А. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – 512.
13. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. А. М. Митиной. – М.: Флинта, 1998. – 184 с.

УДК 159.9  
ББК 88.835.2

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ МИНИМАЛЬНОЙ МОЗГОВОЙ ДИСФУНКЦИИ**

**И. В. Уткин,  
В. В. Линьков,  
М. Н. Уткина**

*Ключевые слова:* минимальная мозговая дисфункция; экспериментальная психосемантика; эмоциональная сфера.

*Резюме:* К особенностям течения синдрома минимальной мозговой дисфункции (ММД) в старшем школьном возрасте относится регресс «ажурной» неврологической симптоматики и, вместе с тем, прогрессирование психических расстройств, в основном касающихся эмоционально-волевой сферы. В данной статье представлены результаты

экспериментально-психосемантического исследования эмоциональной сферы подростков старшего школьного возраста, имеющих в анамнезе диагноз ММД.

Синдром минимальной мозговой дисфункции (ММД) у детей школьного возраста является междисциплинарной медико-социально-педагогической проблемой. Под термином ММД, как правило, понимают легкие расстройства поведения и трудности в обучении без выраженных интеллектуальных нарушений. Эти нарушения возникают в силу недостаточности функций центральной нервной системы, чаще всего резидуально-органической природы вследствие неоптимального протекания беременности и родов [1]. Наиболее распространенной формой ММД является так называемый синдром дефицита внимания с повышенной двигательной активностью. В структуре общей патологии школьников ММД занимает одну из главенствующих позиций. По данным разных авторов, распространенность этого синдрома варьирует от 2,2 до 40% [2; 10]. Для ММД характерным является наличие в первые годы жизни так называемых «малых неврологических признаков», которые обычно сочетаются с проявлениями психического дизонтогенеза как в интеллектуальной, так и в эмоционально-волевой сфере, что влечет за собой задержку развития психики. Детям с ММД свойственна психоэмоциональная лабильность, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Нередко у них наблюдаются разного рода фобии, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное и агрессивное поведение.

Между тем педагогический аспект рассматриваемой проблемы представляется не менее актуальным, чем медицинский: дети имеют нормальный или даже высокий уровень интеллекта, а учатся плохо и часто демонстрируют нарушения поведения [13].

Традиционно внимание врачей, педагогов и психологов концентрировалось на больных ММД младшего и среднего школьного возраста, поскольку неврологический дефицит наиболее рельефно проявляется именно в эти периоды, регрессируя к 12–15 годам. Порядка 50% школьников вступают в подростковый период, а в последующем и во взрослую жизнь, без отклонений от нормы. Вместе с тем у значительной части детей признаки поражения центральной нервной системы различной степени тяжести сохраняются. Парадоксальная, на первый взгляд, особенность ММД состоит в том, что по мере исчезновения «ажурной» неврологической симптоматики на передний план нередко выходят яркие психические расстройства, касающиеся прежде всего эмоционально-волевой сферы [10]. Отклонения психического плана обостряются в препубертатный и пубертатный период и проявляются широким спектром поведенческих девиаций: нарастает агрессивность, усугубляются трудности в межличностных отношениях в семье и школе, появляется тяга к употреблению алкоголя и наркотиков. В дальнейшем уже во взрослой жизни среди таких людей отмечается более высокая частота несчастных случаев, травматизма, разводов, перемены мест работы, различных форм антисоциального

поведения и психических заболеваний. Однако отдаленные проявления ММД, в частности в старшем подростковом возрасте, изучены недостаточно. Поскольку эмоции являются субъективной формой выражения потребностей и предшествуют деятельности по их удовлетворению, они во многом определяют стратегию поведения [6, с. 407–408].

В подавляющем большинстве исследований эмоциональной сферы при ММД и других психоневрологических заболеваниях используются так называемые психометрические методы, которые, несмотря на ряд достоинств, имеют и серьезные ограничения [12].

Целью настоящего исследования явилась попытка изучения структуры фундаментальных эмоций и эмоциональных направленностей у школьников старшего подросткового возраста с синдромом ММД на основе экспериментально-психосемантического подхода.

Как известно, метод экспериментальной психосемантики базируется на теории личностных конструктов Келли и ориентирован на реконструкцию индивидуальной системы субъективных значений различных объектов для человека путем построения субъективных семантических пространств (ССП). СПП являются операциональными моделями объективной картины мира, отраженной в сознании [3–5; 12]. Реконструкция СПП реализуется путем обработки репертуарной решетки Келли методами многомерной статистики. В классическом варианте репертуарные решетки составляются строго индивидуально, на основании тех базовых конструктов и элементов, которые вырабатывает респондент совместно с психологом. Однако такая жестко детерминированная индивидуальность делает результаты исследований трудносопоставимыми [7; 9]. В нашей работе, стремясь не нарушить принцип сопоставимости результатов, мы воспользовались особой разновидностью репертуарных решеток – ситуационно-операциональными матрицами, предложенными в качестве психосемантической методики А. А. Потапкиным (2004). Применительно к задачам данного исследования была разработана специальная ситуационно-операциональная решетка (табл. 1). Суть этого метода состоит в том, что в качестве элементов (столбцов матрицы) взяты некие психологические ситуации, а в роли конструктов (строк) использованы различные варианты эмоционального реагирования, базирующиеся на 11 видах фундаментальных человеческих эмоций. Гипотетические ситуации, взятые в качестве элементов данной матрицы, содержат в «зашифрованном» виде 10 вариантов основных эмоциональных направленностей, обеспечивающих удовлетворение альтруистических, коммуникативных, глорических (слава, почет), практических, путнических (преодоление страха), романтических, гностических (стремление к знаниям), эстетических, гедонистических и акзигитивных (накопительство) потребностей [11].

Высказывания, содержащиеся в столбцах таблицы, следует считать первой частью некоего утвердительного предложения, а вторая часть этого предложения находится в строках. Например: «Вы победитель в городской олимпиаде ... это вызывает у Вас радость». Задача состоит в том, чтобы выразить,

насколько то или иное высказывание соответствует характеру респондента, используя следующую пятиточковую порядковую шкалу, где «+2» означает «да, несомненно»; «+1» – «скорее так, возможно»; «0» – «затрудняюсь ответить, не знаю»; «-1» – «скорее нет»; «-2» – «несомненно, нет».

Таблица 1

Ситуационно-операционная матрица для исследования эмоциональной сферы

Ситуации	Вы утешаете плачущего ребенка	К Вам нагрянули в гости одноклассники	Вы – победитель городской олимпиады	Вы посещаете шахматную секцию	Вам предстоит прыгнуть с парашютом	Вы обследуете подвалы старинного замка	Вы интенсивно изучаете английскую грамматику	Вы слушаете любимую музыку	Вы бездельничаете, нежась на пляже	Вы завели себе копилку для денег
Вызывают у меня...										
интерес										
волнение										
радость										
удивление										
страдание										
гнев										
отвращение										
презрение										
страх										
стыд										
чувство вины										

Заполненная ситуационно-операционная решетка подвергалась факторному анализу с использованием программы STATISTICA 6.0.

Исследование эмоциональной сферы проводилось в клинической группе, состоявшей из 29 больных ММД, отобранных методом случайной выборки из числа учащихся выпускных классов образовательных школ (18 юношей и 11 девушек, средний возраст – 16,7±0,2 года). У всех респондентов клинической группы в анамнезе фигурировал синдром дефицита внимания с повышенной двигательной активностью. Контрольная группа, практически идентичная выборке школьников с синдромом ММД по возрастному и половому составу, была представлена 26 здоровыми подростками (14 юношей и 12 девушек, средний возраст 16,3±0,4 года).

Факторизация ситуационно-операционных матриц в сравниваемых выборках отчетливо продемонстрировала распределение всего спектра фунда-

ментальных эмоций на два фактора, тем самым предполагая построение субъективных семантических пространств малой размерности. При этом первый, наиболее значимый фактор был представлен эмоциями отрицательного плана, а второй – положительными. В содержание первого, наиболее значимого фактора как в контрольной группе, так и у лиц с синдромом ММД, в качестве линейных нагрузок вошли такие эмоции, как страдание, гнев, отвращение, презрение, стыд и чувство вины (табл. 2). Для абсолютного большинства респондентов был характерен феномен синкретичности как отрицательных эмоций между собой, так и положительных. Синкретичность может быть обусловлена, с одной стороны, слабой дифференцированностью эмоциональных реакций, а с другой – наличием тесной семантической связи между изучаемыми категориями. Вместе с тем категория «страх» далеко не всегда подчинялась этой закономерности, подтверждая феномен синкретичности лишь примерно у половины обследованных (46,2% в контрольной группе и 55,2% при ММД).

Таблица 2

Синкретичность доминирующих отрицательных эмоций

Эмоции	Контрольная группа (n=26)		ММД (n=29)	
	абс.	%	абс.	%
страдание	24	92,3	25	86,2
гнев	24	92,3	29	100
отвращение	24	92,3	28	96,6
презрение	24	92,3	29	100
страх	12	46,2	16	55,2
стыд	25	96,2	28	96,6
чувство вины	24	92,3	28	96,6

Доминирование отрицательных эмоций по степени важности в сравниваемых группах имеет, очевидно, архетипически обусловленный характер. Мы полагаем, что именно отрицательные эмоции обеспечивают реализацию инстинкта самосохранения. Как известно, чувство страха неоднозначно предопределяет последующие поведенческие реакции у разных людей. На некоторых людей страх действует стимулирующе, настраивая их на борьбу, на других он оказывает парализующее действие. Вероятно, этим объясняется некоторая «обособленность» данной эмоциональной категории.

События, сопровождающиеся отрицательной эмоциональной окраской, по-видимому, вызывают у респондентов обеих групп сложный комплекс чувств и настроений, в тонкостях эмоциональной гаммы которого они не могут четко разобраться. К примеру, гнев, отвращение, презрение являются для них весьма сходными, слабо дифференцируемыми категориями.

Факторный анализ наглядно продемонстрировал практически полную идентичность спектра фундаментальных эмоций у исследуемых контрольной и клинической групп (табл. 3). В обеих выборках доминирующими являются отрицательные эмо-

эмоции, которые и вошли в состав первого, наиболее значимого фактора. Эти эмоции отличались высокой синкретичностью. Положительные эмоции (интерес, волнение, радость, удивление) сформировали второй по значимости фактор. Они характеризовались большей дискретностью по сравнению с отрицательными эмоциями.

Таблица 3

## Усредненные матрицы факторных нагрузок фундаментальных эмоций

Эмоции	Факторные нагрузки			
	Контрольная группа		ММД	
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
интерес	-0,26009	<i>0,937345</i>	-0,283340	<i>0,925321</i>
волнение	-0,15832	<i>0,930895</i>	-0,119050	<i>0,937926</i>
радость	-0,24331	<i>0,93026</i>	-0,262487	<i>0,916084</i>
удивление	-0,00864	<i>0,927807</i>	0,042008	<i>0,931010</i>
страдание	<i>0,971297</i>	-0,15929	<i>0,964735</i>	-0,094702
гнев	<i>0,974873</i>	-0,20472	<i>0,976281</i>	-0,203482
отвращение	<i>0,975892</i>	-0,17755	<i>0,977327</i>	-0,188592
презрение	<i>0,975486</i>	-0,19511	<i>0,976133</i>	-0,199596
страх	<i>0,725375</i>	0,253306	<i>0,817249</i>	0,205888
стыд	<i>0,976369</i>	-0,18563	<i>0,976510</i>	-0,190312
вина	<i>0,974804</i>	-0,19054	<i>0,976939</i>	-0,189580

*Примечание.* Курсивом выделены значимые факторные нагрузки с коэффициентом корреляции >0,7.

В группе ММД дискретность положительных эмоций была несколько выше (на 8,7%) по сравнению с контрольной.

Различия по эмоциональной направленности между клинической и контрольной группами были гораздо более весомыми (табл. 4).

Таблица 4

## Усредненные матрицы факторных нагрузок эмоциональной направленности

Виды эмоциональной направленности	Факторные нагрузки					
	Контрольная группа			ММД		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	2	3	4	5	6	7
Альтруистическая	0,139328	<i>0,921146</i>	0,309709	0,200613	<i>0,933676</i>	0,198657
Коммуникативная	0,652569	0,284259	<i>0,679767</i>	<i>0,907170</i>	0,191676	0,339164
Глорическая	0,563237	0,370941	<i>0,703539</i>	<i>0,879847</i>	0,336517	0,216298
Практическая	<i>0,896816</i>	0,160343	0,383730	<i>0,810504</i>	0,217754	0,519511
Путническая	0,354657	0,393238	<i>0,809338</i>	<i>0,837602</i>	0,490120	0,043757

Окончание табл. 4

1	2	3	4	5	6	7
Романти- ческая	0,428134	0,397523	0,759203	0,848711	0,451446	0,117846
Гностичес- кая	0,929831	0,235490	0,222624	0,287382	0,227192	0,910011
Эстетичес- кая	0,750049	0,286277	0,563792	0,865300	0,222226	0,385474
Гедонисти- ческая	0,739215	-0,080093	0,563330	0,822445	-0,065535	0,472913
Акзигитив- ная	0,868648	0,205400	0,438286	0,867915	0,102809	0,470925

*Примечание.* Курсивом выделены значимые факторные нагрузки с коэффициентом корреляции >0,7.

Как видно из табл. 4, сравниваемые группы заметно отличались друг от друга по факторным нагрузкам. В группе ММД в состав первого фактора вошло подавляющее большинство видов эмоциональной направленности, отчетливо демонстрируя так называемый феномен «склеивания шкал-дескрипторов», в основе которого лежит семантическая связь между изучаемыми категориями и явление синкретичности эмоционального восприятия.

Весьма важно в контексте данного медико-психолого-педагогического исследования, что гностическая потребность (стремление к приобретению знаний) у респондентов с синдромом ММД оказалась на третьем месте по значимости. Между тем у здоровых она стояла на первом месте в «списке приоритетов». В связи с этим логично предположить, что не только синдром дефицита внимания и двигательная расторможенность детей с синдромом ММД обуславливают их низкую успеваемость в школе. Педагогические барьеры для этой категории учащихся создаются не только за счет перцептивной недостаточности, но во многом детерминированы низкой эмоциональной потребностью в знаниях. Последняя же в значительной степени предопределяется как неврологическим дефицитом, так и рядом психологических аспектов. Так, недоброжелательное отношение учителей к слабоуспевающим, «ярлык» ущербности, низкая самооценка и т. п. – все это может привести к формированию у лиц с синдромом ММД негативизма к деятельности по приобретению знаний.

Гностическая потребность у здоровых, вошедшая в состав первого, наиболее важного фактора, была семантически связана с практической потребностью и с потребностями в удовольствиях – эстетической, гедонистической и акзигитивной. Глорическая, романтическая и пугническая потребности в большинстве случаев являлись третьестепенными, детерминируя содержание третьего фактора.

В целом смысловая ось первого фактора у здоровых имеет довольно гармоничное содержание: сформированы потребности и в приобретении знаний, и в труде, и в развлечениях, удовольствиях.

Смысловое содержание первого фактора в группе ММД существенно отличалось от контроля. Респонденты этой группы демонстрировали довольно высокий уровень притязаний. У них просматривалась отчетливая коммуникативная направленность, зачастую они стремились удовлетворить свои эмоциональные потребности посредством романтических переживаний, стремления к славе, преодоления страха, реализации определенных эстетических, гедонистических и акзигитивных запросов. Следует иметь в виду, что при определенном сочетании ряда психологических и внешних условий (низкий нравственный потенциал, двигательная расторможенность, дурная компания и т. п.) романтические, пугнические и глорические потребности могут стать мотивационной основой для хулиганских поступков и других форм девиантного поведения на фоне синдрома ММД. Однако потребность в получении знаний имела для них третьестепенное значение. Практическая же потребность, в отрыве от гностической, вероятно, была сформирована ровно настолько, насколько это требовалось для реализации вышеупомянутых видов деятельности. Вместе с тем столь внушительный спектр эмоциональных потребностей, занимающих приоритетные места в мотивационной сфере у подростков, больных ММД, может рассматриваться и как своеобразная компенсация несформированной мотивации в приобретении знаний.

Альтруистическая направленность, вошедшая в состав второго фактора в обеих группах, имела второстепенное значение как для здоровых, так и у подростков с ММД.

Группа ММД представляется менее зрелой, по сравнению с контролем, в плане сформированности эмоциональной сферы.

Таким образом, у старших подростков с ММД происходит дисгармоничное формирование эмоциональных потребностей как одно из проявлений нарушенного нейроонтогенеза, что создает серьезные педагогические барьеры в обучении таких детей, предопределяет многие поведенческие реакции и, возможно, весь жизненный «сценарий».

Выводы:

1. В ходе экспериментально-психосемантического исследования с использованием специально разработанных ситуационно-операциональных решеток для оценки эмоциональной сферы установлена доминирующая роль отрицательных фундаментальных эмоций, семантически связанных между собой, при отсутствии существенных различий в эмоциональном восприятии между группами респондентов с синдромом ММД старшего подросткового возраста и здоровыми.

2. Положительные эмоции в исследуемых группах имеют второстепенное значение и отличаются большей степенью дискретности, чем отрицательные.

3. У лиц с синдромом ММД старшего подросткового возраста происходит дисгармоничное формирование эмоциональных потребностей. Это проявляется в первую очередь низкой мотивацией к приобретению знаний при доминировании коммуникативных, глорических, пугнических и других видов эмоциональных направленностей.

### Литература

1. Барашнев Ю. И., Бубнова Н. И., Сорокина З. Х. и др. Перинатальная патология головного мозга: предел безопасности, ближайший и отдаленный прогноз // Рос. вестник перинатологии и педиатрии. – 1998. – № 4. – С. 6–12.
2. Белоусова Е. Д., Никанорова М. Ю. Синдром дефицита внимания / гиперактивности // Рос. вестник перинатологии и педиатрии. – 2000. – № 3. – С. 39–42.
3. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 127 с.
4. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
5. Петренко В. Ф. Построение семантических пространств как метод и форма модельного представления // Психология. – 1998. – № 3. – С. 1–7.
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Похилько В. И., Федотова Е. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопр. психологии. 1984. – № 3. – С. 151–157.
8. Потапкин А. А. Ситуационно-операционная решетка как метод профессиональной психодиагностики: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 24 с.
9. Тарарухина М. И., Ионцева М. В. Техника репертуарных решеток Дж. Келли // Социология: 4М. – 1997. – № 8. – С. 114–138.
10. Тарасова Г. Д. Состояние слуха у детей с нейропсихологическими особенностями // Вестн. оториноларингологии. – 2000. – № 5. – С. 76–78.
11. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики. – М.: Владос, 2003. – Ч. 3. – 336 с.
12. Шмелев А. Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных // Вопр. психологии. 1982. – № 5. – С. 34–46.
13. Ясюкова Л. А., Муляр О. И. Минимальные мозговые дисфункции – кризис начальной школы // Психологическая газета. – 1997. – № 4.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4(091)  
ББК Ч 483

## ПРИОРИТЕТНЫЕ ФУНКЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ СТАНОВЛЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И. Н. Емельянова

*Ключевые слова:* университетское образование; научно-исследовательская функция; общеобразовательная функция; общественно-просветительская функция; профессиональная функция; воспитательная функция.

*Резюме:* На основе анализа особенностей исторических этапов становления университетского образования: выделяются приоритетные для университетского образования функции.

Становление системы университетского образования представляет собой достаточно сложный процесс, который затрагивает как интересы государства, так и общества в целом.

Цель нашей статьи – описать этапы становления университетского образования и на основе анализа их особенностей выделить приоритетные для университетского образования функции.

Предложенные названия этапов становления университетского образования: академический, просветительский, государственно-регламентирующий, общественно-политический, революционно-преобразующий, стабильно-развивающийся, рыночно-реформаторский, – согласуются с особенностями функционирования университета в конкретный исторический отрезок времени.

**I этап – академический – первая половина XVIII в.** (период деятельности первого российского университета: 1725–1766 гг.).

Первый российский университет был академическим и по названию, и по содержанию деятельности. Пребывание в одном месте академии наук и университета определили приоритет **ценностей научного исследования**. При этом акцент был сделан на исследованиях, которые были востребованы социумом и несли практическую пользу.

Е. С. Кулябко в своих монографиях описывает следующие формы реализации научно-исследовательской функции в академическом университете: переводы произведений античных и зарубежных авторов; научные экспедиции; поэтическое и научное творчество, различные формы сотрудничества с зарубежными университетами [7; 8].

*Общеобразовательная функция* в академическом университете была выражена слабо. Причин здесь несколько: не представляя собой самостоятельного учреждения, университет не имел и самостоятельного учебного плана; академики, первые профессора, не считали преподавание своей первой и главной обязанностью [14, с. 165].

Осложняло реализацию общеобразовательной функции то, что приходилось бороться с общественным мнением, которое с трудом воспринимало идею образования. Не случайно известная статья В. Н. Татищева «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах» написана в виде полемического диалога, где автор выдвигает аргументы «за» обучение в училищах: истинное «увеселение в детях есть разум и способность к приобретению добра, а отвращению зла»; разум же без «научения» приобретен не может быть, «разум науки вечное увеселение приносить будет» [15, с. 51].

В период деятельности академического университета обозначилась *просветительская функция*. Формой популяризации научного знания была практика чтения профессорами университета публичных лекций. Осложняло данную практику то, что лекции принято было читать на латинском языке, и понятно, что большую аудиторию такие лекции собрать не могли.

Изначально российский университет, в отличие от зарубежных вузов, стал давать *профессиональные знания*. Выпускники университета работали переводчиками, занимались преподавательской деятельностью.

*Воспитательная функция* была ориентирована на нравственное совершенствование личности. В университете сложилась практика поддержания дисциплины. В наказание за нерадивость студенты отчислялись из учебного заведения. С 1750 г. студентов «за прилежное обучение и добрые поступки» стали награждать именными шпагами.

Итак, академический университет обозначил основные функции университетского образования: научно-исследовательскую, общеобразовательную, общественно-просветительскую, профессиональную, воспитательную. Приоритет однозначно отдавался научным исследованиям преподавателей и студентов.

### **II этап – просветительский – вторая половина XVIII в.**

Согласно с общим духом просвещения воспитание понимается как базис истинного просвещения. В «Генеральном учреждении о воспитании обоюбого пола юношества», утвержденном Екатериной II в 1764 г., ставилась задача «дать своему народу новое воспитание» [10, с. 209].

Университет рассматривался как «рассадник» национального воспитания. Профессорами Московского университета, созданного в 1755 г., популяризовалась идея всестороннего совершенствования духовной природы человека. Воспитательная функция тесно переплеталась с образовательной. В уставе первых времен Московского университета обязанности студента разделялись на учебные и нравственно-дисциплинарные. Обучение было направлено на духовное просвещение. Появляются неординарные профессора, интерес-

ные личности, способные увлечь знанием слушателей. Деятельность профессоров Московского университета имела характер *воспитывающего обучения*.

Профессора Московского университета продолжали осуществлять общественно-просветительскую деятельность, продолжая практику чтения публичных лекций. Аудитории слушателей собирались уже значительные.

С. В. Рождественский делает вывод: «Заслуга первых московских профессоров в том, что они популяризировали в своих речах принципы системы просвещения [14, с. 213]. Свобода, которой могли пользоваться профессора Московского университета, позволила заложить лучшие традиции российской университетской школы. Это создание особой духовной атмосферы, побуждающей к выполнению высокого гражданского долга.

### **III этап – государственного регламентирования – XIX в.**

Безусловно, на практике становления университетского образования в России отразилось то обстоятельство, что отечественная высшая школа изначально стала носить государственный характер: находилась под покровительством государства и служила государственным целям.

В начале XIX в. происходит дальнейшее укрепление государственного начала в университетах. В 1804 г. был принят первый и общий для всех университетский устав. В нем была предоставлена автономия университетской корпорации. Это был наиболее демократичный из всех уставов, принятых в XIX в. Существенный ущерб *научно-исследовательской функции* университета был нанесен Уставом 1835 г. На первый план в нем выдвигалась *общеобразовательная функция*, где содержание и формы обучения все больше регламентировались. По Уставу 1835 г. университет рассматривался не как «ученое сословие», т. е. сообщество профессоров и студентов, но исключительно как учебное учреждение. Многие науки были совершенно изгнаны из университета как распространявшие «завиральные» идеи. На кафедрах заседали «благонадежные лица», не имевшие ученых степеней [1, с. 95].

Новое ужесточение контроля за учебно-воспитательным процессом было сделано в Уставе 1884 г. Были введены полицейские должности инспекторов и воспитателей (педелей), следивших «за поведением студентов внутри и вне университета и писавших докладные начальству о непосещении студентами лекций, о круге знакомых студента, о его товарищах, о предметах бесед и суждений в студенческой среде» [10, с. 258].

Новые уставы создавались по поручению правительства, и реальной целью университетского образования являлось «доставление» чиновников для нужд государств [10, с. 97].

Однако в общественном сознании формировался иной взгляд на цели и устройство системы университетского образования. Так, Н. И. Пирогов на первый план выдвигает *функцию просветительскую*. В своей статье «Университетский вопрос» он писал, что прямое назначение наших университетов – это «быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить» [12, с. 346].

На практике просветительская функция университета реализовывалась через создание различных обществ и кружков, где обсуждались животрепещущие общественные проблемы. В Московском университете возникают студенческие кружки: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. П. Огарева, Н. П. Станкевича и др. Студенчество оказалось той благоприятной аудиторией, которой стали близки социально-революционные идеи. В то же время, как отмечает Г. И. Щетинина, в условиях идейного и организационного кризиса народничества революционерам не удалось свернуть молодежь с академической платформы. Большинству студентов была присуща «абстрактная революционность» [17, с. 227]. Профессора на данном этапе заняли позицию сдерживания студенческих волнений, а свое отношение к политической ситуации выражали в виде робких упреков правительству.

Воспитание тесно переплеталась с борьбой студентов за свои права, что провоцировало карательную реакцию со стороны правительства: увольнение неблагонадежных профессоров; исключение и отдача студентов в солдаты; запреты на создание каких-либо организаций; подавление студенческих волнений с помощью полиции и армии; временное закрытие университетов. Именно в этот период начал проявляться, периодически обостряясь, конфликт между государством и университетами. Суть противоречия была в разном понимании основного назначения и миссии университета. Те рамки, которые задавало университетам правительство, не удовлетворяло ни профессоров, ни студентов, ни общественность.

***IV этап – общественно-политический – с начала XX в. до Октябрьской революции 1917 г.***

В этот период на первый план выдвигается *общественно-просветительская функция* университета. Под влиянием борьбы рабочего класса студенческое движение приобретает политическую окраску [17, с. 229]. Активную позицию заняла и передовая профессура. Показательной является публикация от 19 января 1905 г. в газете «Наши дни» «Записки о нуждах просвещения», которая была подписана 342 учеными [9, с. 109] и содержала критику всей правительственной системы просвещения как тормоза в развитии народа. Активизировали и значительно расширили свою деятельность в это время и научные общества, создававшие вокруг конкретных наук атмосферу общественного интереса, способствовавшие популяризации специальных знаний. Наиболее известны в этот период: Московское общество испытателей природы, Петербургское юридическое общество, Казанское физико-математическое общество [9, с. 91].

В этот период происходит не просто осознание высокой миссии университета, а реальное участие студентов в революционной борьбе.

***V этап – революционно-преобразующий – первые десятилетия советской власти.***

После победы революции 1917 г. начались кардинальные преобразования в высшей школе. Приоритетным на послереволюционном этапе в молодой

советской республике стал подъем экономики народного хозяйства, и, соответственно, на первый план при подготовке кадров выдвинулась *профессиональная функция*.

Государство проводило политику отраслевой организации высшего образования. Университеты стали перестраиваться по типу профессиональных вузов, их разделяли на отдельные институты, передавая в ведение соответствующей отрасли народного хозяйства.

В реформе высшей школы преобладал практический уклон. Решающим вопросом реформы было производственное обучение. Введение непрерывной производственной практики, которая должна перерасти в систему производственного обучения, означало разрушение одной из основ старой школы, преодоление разрыва теории и практики, отрыва науки от труда.

Решалась задача подготовки новых кадров в духе, характерном для данного периода советской действительности: с помощью таких форм, как вербовка во втузы очередной «1000» рабочих и крестьян. В образовании, в том числе и университетском, строго соблюдался классовый подход.

Серьезное место в деятельности высшей школы и университета занимала **общеобразовательная функция**. Стремление приобщить к учебно-научной деятельности рабочих и крестьян вызвало к жизни такую оригинальную форму, как рабфак. Рабфаки сравнивали «с пожарной лестницей», приставленной к стене высшей школы для продвижения в ее аудитории рабоче-крестьянской молодежи, с «мостом через пропасть», существующую между рабочими и университетами [19, с. 93].

Правительством советской республики были сделаны первые шаги к стандартизации содержания образования. В 1921 г. в высших учебных заведениях Российской Федерации было введено изучение обязательного общего научного минимума [18, с. 246].

Шел активный поиск новых форм организации обучения. В практике строительства советской высшей школы родилось специфическое движение – ударничество, которое было направлено на повышение академической успеваемости, усиление форм коллективной работы над учебными дисциплинами. «Ударное движение рассматривалось как форма классовой борьбы за создание преданных пролетариату и социалистическому строительству коммунистически воспитанных кадров специалистов» [5, с. 59].

*Научно-исследовательская функция* университета заметно ослабла. Проведенное в послереволюционные годы разделение мощных университетов на отдельные отраслевые вузы существенно снизило возможности междисциплинарных научных исследований, ослабило единство исследования и преподавания [3, с. 76]. Научно-исследовательские функции университета были распределены между АН СССР, ВПК, отраслевыми НИИ и вузами. Эти и ряд других проблем затрудняли вхождение отечественной высшей школы в мировое сообщество.

Постепенно необходимость стимулирования научно-исследовательской деятельности начала осознаваться политическими деятелями. Типовой устав высшего учебного заведения, утвержденный Советом народных комиссаров СССР от 5 сентября 1938 г., ориентирует на подчинение научных исследований «важнейшим задачам социалистического строительства» [11, с. 33].

Воспитательная функция в университетах того времени заключалась в первую очередь в идейно-политическом просвещении как студентов, так и профессоров. Центрами внутривузовской политико-воспитательной и культурной работы стали клубы и красные уголки при студенческих общежитиях, марксистские кружки. Акцент делался на воспитании преданных социалистическому строю кадров [8, с. 97].

Итак, на этапе становления советской власти, университеты стали работать на нужды народного хозяйства. Фундаментальные теоретические знания уступили приоритет практической подготовке профессионально компетентных специалистов.

#### ***VI этап – стабильно развивающийся – 1950–1980-е гг.***

За годы советской власти была отработана достаточно мощная система массовой подготовки специалистов, которая делала советского человека социально защищенным. Университеты включены были в единую систему массового образования.

На данном этапе на первый план выдвигалась *общеобразовательная функция*. Значительно расширилась сеть высших учебных заведений. Доступность высшего образования определялась конкурсным отбором студентов на основе экзаменов. Продумана была система государственного контроля за обучением, для приема выпускных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ создавалась государственная комиссия. Сложилась практика аттестации высших учебных заведений.

Университеты вели серьезную научно-методическую работу по подготовке учебников и учебных пособий, развивалась практика создания на базе университетов факультетов повышения квалификации преподавателей.

Получила развитие *научно-исследовательская деятельность*. При университетах стали создаваться научно-исследовательские институты, вычислительные центры, проблемные и отраслевые научные лаборатории и другие учреждения, которые наряду с углублением фундаментальных научных исследований вели исследования по различным отраслям народного хозяйства.

Многие университеты имели свои издательства, выпускали «Ученые записки», «Труды», «Вестники». Создавались научные школы, осуществлялось широкое сотрудничество со многими университетами мира.

К научно-исследовательской деятельности студенты привлекались через выполнение курсовых, дипломных работ, которые представляли собой результат экспериментальных и опытно-экспериментальных исследований, сложилась практика подготовки научно-исследовательских кадров через систему аспирантуры, докторантуры.

Воспитательная деятельность отвечала общим направлениям, обозначенным в программных партийных документах, и была направлена на идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, умственное воспитание. Осуществлялась воспитательная деятельность через систему студенческого самоуправления, которая была представлена в различных формах: комсомольская и профсоюзная организации, старостат, студсовет и др.

*Профессиональная функция* университета была выражена достаточно ярко. В подготовке к конкретной профессии существенное значение имела связь учебных заведений с предприятиями. Была отлажена система производственных практик, которая осуществлялась через отработанную и утвержденную учебную программу. В советский период действовала система распределения выпускников на конкретные рабочие места.

Ориентация на узких профессионалов, характерная для советского университетского образования, отражала уровень понимания социальной защищенности личности на данном этапе развития общества. Образование имело существенное значение для достижения жизненных успехов. Тем не менее данный период привел к актуализации существенных противоречий. Утилитарная ориентированность образования обострила противоречие между фундаментальным образованием и профессиональным обучением.

#### ***VII этап – рыночно-реформаторский – конец XX – начало XXI в.***

В нынешней Федеральной программе развития образования высшие учебные заведения рассматриваются как «учебно-научно-производственные комплексы». Высшая школа, судя по государственным документам [20–24], не является воспитательным учреждением. Требования к личности выпускника формулируются, но носят характер нормативных призывов, которые не содержат конкретных направлений реформирования данной сферы.

Основной проблемой в сфере содержания и организации учебной деятельности является несоответствие содержания образования потребностям рынка. Рынок требует специалистов высокой квалификации, что неизбежно подразумевает жесткий отбор и отсеивание еще на этапе профессионального обучения. В настоящий период система высшего образования утратила свою интеллектуальную элитарность и превратилась в социальную норму: дипломы при соответствующей оплате образовательных услуг могут получить все.

Идеи, которые лежат в основе реформирования образовательной сферы высшей школы, следующие: фундаментализация образования; стандартизация содержания образования; многоступенчатость и многоуровневость образования; гуманизация и гуманитаризация образования; регионализация высшей школы; активное использование информационных технологий, технологий открытого образования и др.

Вся система мероприятий развивается в русле знание-ориентированной парадигмы, в то время как высшая школа должна быть ориентирована на воспитание личности, способной решать новые проблемы. Наблюдается реаль-

ное противоречие: в условиях рынка работодатели ориентируются на личностные качества (умение работать в команде, способность брать ответственность на себя, навыки поиска решения проблем и др.), вузы же при подготовке специалиста ориентируются на сумму знаний, а не на воспитание личности. Как следствие этого возникают серьезные проблемы воспитания личности уже на этапе вузовского образования.

На данном этапе отмечается реальное ослабление *научно-исследовательской функции* высшей школы. Наблюдается «утечка умов» из вузов в более социально перспективные сферы деятельности. Снижается уровень научно-методической работы в вузах. Студенты крайне редко подключаются к научно-исследовательским и опытно-конструкторским проектам и работам. Система грантов стимулирует создание временных творческих коллективов, выполняющих конкретные проекты, при этом без внимания и поддержки оказываются стабильные научные школы. Наука на данном этапе реформирования попадает в серьезную зависимость от рынка и утрачивает свою свободу в поиске истины.

В развитие традиционной *профессиональной функции* в настоящий момент активно проводится в жизнь идея университетизации. Это приводит зачастую к конкуренции вузов по приему студентов на традиционно университетские специальности, к утрате отраслевой специализации и превращению технических и педагогических вузов в «псевдоуниверситеты». Вяло осуществляется взаимодействие высших учебных заведений с промышленными предприятиями. Возникает парадоксальная ситуация: диплом выпускника вуза перестает быть залогом не только профессионального успеха, но даже трудоустройства.

Одним из основных направлений современной реформы высшей школы заявлена ориентация на процессы глобализации в современном обществе, на повышение общей мобильности системы высшего образования, стремление к соответствию отечественного университетского образования мировым стандартам.

Анализ системы отечественного университетского образования позволил прийти к следующим выводам.

1. Ведущими функциями отечественной системы университетского образования являются следующие: научно-исследовательская, общеобразовательная, общественно-просветительская, профессиональная, воспитательная.

2. Приоритет той или иной функции на определенном этапе становления и развития системы университетского образования зависит от государственного заказа и общественных потребностей. Несоответствие государственного заказа общественным потребностям приводит к конфликтам и противоречиям, которые имели место в истории развития университетского образования.

3. Научно-исследовательская функция на всех этапах развития университетского образования занимала существенное место. Основное противоре-

чие было связано с подчинением научного исследования общему образованию (советский период), производству (послереволюционный период). Абсолютным приоритетом научное исследование пользовалось на первом этапе становления университетского образования.

4. Университет в отечественной системе образования не расценивался как воспитательное учреждение. Воспитание осуществлялось опосредованно через учебную, научно-исследовательскую, общественно-просветительскую, профессиональную деятельность; через общение с профессорами и преподавателями; через создание особой духовной атмосферы, которая формировала у студентов нравственное отношение к жизни, гражданскую позицию.

5. Крайне важным для развития университетского образования является осознание социальной миссии университета. В российской истории «во все времена университеты несли основную нагрузку в функционировании структур и институтов гражданского общества» [16, с. 209]. Формы и масштабы общественно-просветительской деятельности университета зависели от уровня квалификации профессорско-преподавательских кадров, контингента студентов, от готовности общества воспринять те или иные формы проявления социальной активности университета (публичные лекции, полемические выступления в печати, научные общества и т. д.).

6. Общеобразовательная функция связана с приобретением определенной суммы знаний. Отечественная система построена таким образом, что университеты рассматриваются не как научные, а как учебные учреждения. При этом содержание, формы и методы обучения развиваются в знание-ориентированной парадигме, что вступает в явное противоречие с требованиями социума: подготовки специалистов, способных решать в новых условиях новые проблемы.

7. Профессиональная функция только опосредованно согласуется с идеей университета, поскольку университет ориентирован на фундаментальные знания. Найти паритет между утилитарными и фундаментальными знаниями и умениями – одна из основных проблем развития высшей школы на данном этапе реформирования системы образования.

### Литература

1. Волькенштейн О. А. Великие реформы 60-х годов. – М.: Изд-во «Польза», 1908. – 101 с.
2. Высшая школа и научно-педагогические кадры Сибири (1917–1941 гг.) / Отв. ред. В. Л. Соскин. – Новосибирск: Наука, 1980. – 368 с.
3. Гессен И. С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Калинин М. И. О вопросах социалистической культуры: Сб. ст. и речей 1925–1938 гг. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1938. – 112 с.
5. Капун М. Ударное движение в высшей школе. – М.: Молодая гвардия, 1930. – 64 с.

6. Кизеветтер А. Исторические отклики. – М.: Изд-во К. Ф. Некрасова, 1915. – 390 с.
7. Кулябко Е. С. Замечательные питомцы академического университета. – Л.: Наука, 1977. – 227 с.
8. Кулябко Е. С. М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской академии наук. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – 205 с.
9. Лейкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. – М.: Мысль, 1981. – 283 с.
10. Ляхович Е. С., Ревушкин А. С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1998. – 580 с.
11. О высшей школе: Сб. важнейших постановлений / Сост. А. С. Харас. – М.: Сов. наука, 1939. – 85 с.
12. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
13. Покровский М. Н. Русская история с древнейших времен / При участии Н. М. Никольского. – М.: Мир, 1920. – Т. 4. – 438 с.
14. Рождественский С. В. Очерки по истории народного просвещения в России в XVIII–XIX веках. – СПб.: Типография М. А. Александрова, 1912. – Т. 1.
15. Татищев В. Н. Избранные произведения / Под ред. С. Н. Валка. – Л.: Наука, 1979. – 464 с.
16. Шафранов-Куцев Г. Ф. Университет в региональном сообществе – М.: Высш. шк., 2003. – 224 с.
17. Щетинина Г. И. Студенчество и революционное движение в России. Последняя четверть XIX в. – М.: Наука, 1987. – 237 с.
18. Федюкин С. А. Великий Октябрь и интеллигенция. – М.: Наука, 1972. – 471 с.
19. Чанбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы: Учеб.-метод. пособие для вузов по спец. «История». – М.: Высш. шк., 1988. – 256 с.

#### **Документы**

20. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, от 19 июня 1999 г. [электрон. ресурс]. – Эксперт-образование: Центр образовательных инициатив. – Режим доступа: <http://www.peo.ru/navigator/?articleId=213>
21. Российская Федерация. Законы. Об образовании: федер. закон от 10 июля 1992 г. № 3266–1 [по состоянию на 29 декабря 2004 г.] // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 30. – Ст. 1797.
22. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федер. закон от 22 августа 1996 г. № 125–ФЗ [по состоянию на 29 декабря 2004 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 35. – Ст. 4135.

23. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федеральной программы развития образования: федер. закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2000. – № 16. – Ст. 1639.

24. Российская Федерация. Мин-во образования. Об утверждении концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.: приказ Мин-ва образования Рос. Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 // Модернизация российского образования: приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – Март.

УДК 37.018 (091)  
ББК Ч 33 (235.55)

## **ЗЕМСКИЕ ШКОЛКИ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ КОНЦА XIX ВЕКА В ШАДРИНСКОМ УЕЗДЕ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**М. В. Бульгина**

*Ключевые слова:* земство; начальная школа; земская школка домашнего обучения; элементарное образование.

*Резюме:* В статье излагается история возникновения и образовательной деятельности земских школок домашнего обучения в Зауралье, которые стали типичными для системы образования в регионе в 80–90-е гг. XIX в. Рассматриваются факторы, повлиявшие на распространение таких школок, анализируются результаты деятельности педагогов, воплотивших в жизнь идею массового домашнего обучения.

Особым явлением в системе образования конца XIX в. на Урале в целом, и в Зауралье в частности, стали так называемые школки домашнего обучения. Первые такие школки возникли в Шадринском уезде Пермской губернии в 1882 г. одновременно в двух районах: Ольховском и Усть-Миасском. Возникновение таких учебных заведений стало возможным в результате издания циркуляра Министерства народного просвещения от 14 февраля 1882 г., который дал некоторую свободу формам начального обучения.

Идея домашнего обучения в регионе была не нова, так как оно издавна практиковалось в Зауралье. Домашнее обучение позволяло с наименьшими затратами и под присмотром родителей дать детям определенный набор знаний. Домашнее обучение давало родителям свободу его прекращения: в любое время можно было приостановить или совсем прекратить занятия, не понеся при этом материальных потерь (за обучение в земских школах уезда или волости деньги вносились вперед и редко возвращались, если ребенок не посещал занятия). Аграрный уклад жизни большинства населения Шадринского уезда требовал участия детей в полевых работах или работах по дому, поэтому занятия прерывались довольно часто и полностью прекращались в весенне-летний период и во время уборки урожая.

Вторым фактором, способствовавшим распространению школок домашнего обучения, была их гуманность по отношению к учащимся. Образовательная ситуация в Зауралье складывалась таким образом, что учительской деятельностью занимались люди, часто не имевшие ни малейшего понятия о педагогике – опальные монахи, отставные солдаты, бывшие полицейские и т. д. Огрехи обучения щедро исправлялись физическими наказаниями. Именно по этой причине детей из «благородных» сословий также предпочитали не отдавать в государственные школы. Учителя сельских домашних школок работали в большем контакте с семьей. Им достаточно было поставить в известность родителей ребенка о его шалостях или проступках, наказывали ребенка родители. Таким образом, связь школы и семьи не прерывалась.

Домашние школки давали элементарное образование, но результативность их деятельности была выше не только в сравнении с церковно-приходскими, но и некоторыми земскими начальными школами. Причина такого успеха – в удачном подборе учителей, высокой, по сравнению с другими типами начальной школы, посещаемости и тесной связи семьи и школы.

Земские домашние школки стали самым доступным типом школы в Зауралье. Переполненность городских школ и высокая стоимость обучения не позволяли большей части крестьян посылать туда своих детей. Не менее опасным в крестьянской среде считался отрыв от родных корней, когда при обучении в уездной школе ребенок на многие месяцы оставался без родительской опеки, отвыкал от крестьянского труда и привыкал к новому укладу жизни в городе. Но решающим фактором в распространении школок стала их материальная сторона: они были настолько дешевыми, что представлялись привлекательными как для крестьян, так и для земства.

Все перечисленные выше факторы позволили широко распространить земские школки домашнего обучения в Зауралье. Более того, опыт деятельности школок Шадринского уезда заинтересовал центральные органы управления образованием. Так, Санкт-Петербургским педагогическим обществом видному педагогу Н. Ф. Бунакову было поручено изучить и обобщить опыт работы школок Шадринского уезда и представить доклад об их деятельности [1]. Многими данными, использованными в статье, мы обязаны этому исследованию.

Во главе движения по распространению школок домашнего обучения стояли два педагога: учительница Ольховского народного училища А. М. Буторина и учитель из Усть-Миасска Архангельский (имя неизвестно. – М. Б.). Независимо друг от друга они обратились в Шадринское земство с просьбой помочь организовать такие школки в близлежащих деревнях. Архивы сохранили больше документальных свидетельств о деятельности Анны Михайловны Буториной, которая провела большую работу по следующим направлениям:

- отбор и подготовка кадров для школок по собственной методике;
- распределение молодых учителей по школкам;
- всесторонняя методическая и педагогическая помощь и консультирование.

В своих годовых отчетах она подробно описывала шаги по созданию системы домашнего образования, которые могли служить руководством к действию. Высокую оценку ее деятельности дал Н. Ф. Бунаков, писавший, что молодые учителя «показали себя настолько подготовленными к просветительской деятельности в крестьянской среде, что едва ли какая учительская семинария в состоянии дать такую полную всестороннюю подготовку» [1, с. 3].

Земские школки домашнего обучения существовали в форме занятий с детьми в деревенском доме под руководством одного учителя или учительницы.

Обучение в школках проходило следующим образом: сначала все дети – и грамотные, и неграмотные – обучались вместе, иногда до 30 человек в классе. Это создавало трудности даже для опытных педагогов, поэтому детей позже поделили на три отделения: младшее, среднее и старшее. Такое деление проводилось не столько по возрасту, сколько по уровню усвоенного материала. В младшем отделении учились читать по звуковому методу. В среднем и старшем отделениях читали «Родное слово» Ушинского и пересказывали прочитанное. На славянском чтении изучали Евангелие. На уроках арифметики дети получали элементарные знания: изучали цифры первого десятка, механизм действия сложения и вычитания. Задачек не решали, но учились считать на счетах. В младшем отделении были примерно такие же занятия, но с неграмотными детьми.

Самым сложным в процессе обучения в домашних школках было научить детей писать. Это был долгий процесс: сначала изучались буквы, затем учились писать слова и мини-предложения. Вначале ученики писали на доске, затем карандашом на бумаге и только потом учились писать чернилами. При переходе в среднее и старшее отделения был предусмотрен обширный повторительный курс. Зачастую один и тот же материал многократно повторялся, на что тратилось много учебного времени. По-другому построить процесс обучения, видимо, не представлялось возможным, так как крестьянские дети посещали школу нерегулярно и у них вне школы полностью отсутствовала тренировка полученных навыков.

Исследование деятельности домашних школок, проведенное учителем Н. Ф. Бунаковым, доказывает, что, несмотря на указанные выше сложности, они давали более высокий уровень знаний, чем, например, церковно-приходские школы. В школках использовались новые методы обучения (например, звуковой метод обучения чтению, который позволял достаточно быстро научить читать). При многочисленных проверках ежегодно отмечалось, что в домашних школках грамотности нет детей, не умеющих ни читать, ни писать. Еще одним положительным моментом считает он то, что большое число деревенских детей проходили в школках полный курс. В приведенной Н. Ф. Буна-

ковым таблице даются данные, характеризующие рост числа школок, увеличение количества учащихся и учеников, окончивших полный курс (табл. 1).

Таблица 1

Количество учащихся в школках домашнего обучения

Год	Кол-во школ	Кол-во учащихся			Школки с выпускниками	Кол-во окончивших курс	
		мальчишки	девочки	всего			
1886	47	864	158	1023	3 (6,4%)	12 (1,1%)	
1887	64	1340	230	1570	4 (6,3%)	10 (0,64%)	
1888	67	1304	253	1557	7 (10%)	19 (1,22%)	
1889	73	1478	289	1767	22 (30%)	69 (3,9%)	

В 1888/89 уч. г. земских школок домашнего обучения в Шадринском уезде насчитывалось уже 73, а их содержание обходилось земству всего в сумму 8778 р., которая складывалась из затрат на вознаграждение учителям – 7728 р., библиотеку – 350 р., учебные пособия – 700 р. (для сравнения: расходы на одну городскую земскую школу составляли от 2000 до 4000 р., а содержание школы повышенного типа обходилось уже в десятки тысяч рублей). Таким образом, домашние школы были самыми дешевыми: на одну школку в год тратилось 120 р. 25 к., а на одного ученика – 4 р. 97 к. Это делало их особенно привлекательными для органов управления образованием всех уровней – от регионального до государственного.

Как уже упоминалось, для обеспечения процесса преподавания в домашних школках существовала целая система подготовки учителей. Ее автором и главным исполнителем была учительница народного училища из с. Ольховка Шадринского уезда Анна Михайловна Буторина. Кандидаты на учительские места выбирались ею преимущественно из среды крестьянских подростков, имевших некоторый уровень образования. Она приглашала их учиться либо в народное училище, где преподавала сама, либо занималась с ними индивидуально: учила читать, писать, считать, знакомила с основами педагогического мастерства. Интересным является то, что «все эти работы будущие учителя проводили в семьях, где находились в условиях привычной им крестьянской среды, а потому связь с этой средой не теряли» [1, с. 5]. Исследовавший педагогическое наследие Буториной Н. Ф. Бунаков писал: «много усилий прилагалось Анной Михайловной, чтобы создать умных работников – и ее дело увенчалось успехом... Они прониклись светлыми идеалами, которые она постаралась вложить в них, что школки Ольховского района по духу и по своей внешности были совершенным подобием центральной школы. Ее идеи подготовки учительских кадров нашли поддержку не только в Земстве, но и в Министерстве народного просвещения» [1, с. 4].

К периоду расцвета домашних школок учительский состав представлял собой следующую картину (табл. 2, 3):

Таблица 2

Образовательный ценз учителей домашних школок Шадринского уезда (1888/89 уч. г.)

Образование	Учителя	Учительницы	Всего
Домашнее образование	1	9	10
Народные и воскресные школы	15	23	38
Духовные училища, городские училища, женские прогимназии	12	4	16
Духовные семинарии, епархиальные училища, женские гимназии	2	7	9

Таблица 3

Сословная принадлежность учителей домашних школок Шадринского уезда (1888/89 уч. г.)

Сословие	Учителя	Учительницы	Всего
Крестьянское	18	18	36
Духовное	7	17	24
Иностранцы	3	–	3

По приведенным данным видно, что 50% учителей происходили из крестьянского сословия и прекрасно чувствовали себя в этой среде.

Сложно представить, но на плечах одной женщины лежали заботы о школах целого уезда. Сохранились многочисленные отчеты и прошения Анны Михайловны в Шадринское уездное земство, которые могут служить доказательством ее многогранной деятельности и преданности делу. Она интересовалась всем: от наличия у детей школьных принадлежностей до отношений учителей с местным населением и оплаты их труда. Например, в одном из отчетов за 1983 г. А. М. Буторина просит управу назначить молодой учительнице школки грамоты в деревне Топорищевой Ольховского уезда 19-летней крестьянской девушке, отлично окончившей курс в Талицком народном училище, «оклад жалования не временный (4 р. – М. Б.), а 7 р.», аргументируя это тем, что «учиться желающих очень много, на сегодня (22 января 1883 г.) застала в школке 20 человек, которые набрались в течение 3 дней. Так что работы будет немало» [2]. К чести Шадринского земства, надо отметить, ни одно из прошений учительницы не оставалось без внимания.

Среди подготовленных Анной Михайловной учителей были и такие, как 15-летний мальчик из с. Ичкинского Тихон Ефимов, окончивший курс в Ольховском начальном училище и занимавшийся обучением мальчиков в своем селе. Во время одной из проверок Буторина так оценивает его педагогическую и воспитательную деятельность: «Ученики полюбили своего учителя, вследствие чего и дисциплина была хорошая. В классе у него всегда была тишина, порядок, даже в перемены этот порядок не нарушался. Меня крайне удивило, как мог такой маленький мальчик заставить детей себя уважать и выполнять все свои требования. Со стороны родителей, кроме самых хороших отзывов, об учителе я ничего не слышала» [3].

Не всегда дела шли гладко, А. М. Буторина не скрывала проблем и сообщала в земскую уездную управу:

*«28 января 1883 г. из Ольховского народного училища*

*...Имею честь уведомить Шадринскую Уездную Земскую Управу, что в д. Топорищевой школка грамотности закрыта, потому, что крестьяне остались недовольны учителем школки М. Парфеновым, вследствие чего я, согласно желания топорищевцев, выписала из Талицкого завода бывшую учительницу А. М. Макаренко, но она по болезни не могла приехать. Получив от нее отказ, топорищевцы просили меня определить им в учителя неизвестного мне дьякона из с. Маслянского, на что я решиться не могла, так как предполагаемый ими дьякон человек очень старый, и потому учить по новому способу он не может, следовательно, и руководить им я не могу.*

*Другого же лица, ближе находящегося в настоящее время... не найдено, вследствие чего и крайнему скорблению должна была прекратить занятия в д. Топорищевой.*

*Учительница А. Буторина» [2].*

После этого письма кандидат на учительское место был найден, конфликт улажен, и буквально через месяц домашняя школка грамотности в деревне Топорищевой продолжила свою работу.

О результативности деятельности учительницы говорит пример Ольховской волости, где только за один год были открыты школки грамоты в деревнях Ичкино, Катковской, Беркут, Чуйковской и других. 3 октября 1883 г. она сообщает в Шадринскую уездную земскую управу, что в деревне Малый Беркут в 7 верстах от Ольховки открыта еще одна школка грамотности, где определен для занятий учителем местный сын крестьянина Савва Иванович Колобов. Учащихся было 18 человек. Не прошло и месяца, как А. М. Буторина пишет: «...Имеется в виду открыть школку в д. Кюкиной, для чего и готовится крестьянская девица Анна Житникова. Деревня крайне нуждается в обучении грамотных». Школка была открыта уже 22 октября, началось обучение 28 детей. Жалования учительнице земской управой было положено 7 р. Год спустя открывается домашняя школка грамотности в д. Титовой Ольховской волости, где преподавала крестьянская девица из с. Ольховка Марья Ивановна Осьминина, окончившая курс на-

чального училища в воскресной женской школе. Тогда же, в октябре, открывается школка грамотности в д. Чуйковой, для чего Буторина пригласила из Талицкого завода Камышловского уезда имеющую звание сельской учительницы Юлию Матвеевну Митяньшеву. А в ноябре того же года она пишет: «...Считаю долгом уведомить Шадринскую Земскую Управу, что в д. Сапожниковой Воденниковской волости мною открыта с 25 ноября школка грамотности, где приняла на себя занятия имеющая звание учительницы Лидия Матвеевна Митичева. Крайне нуждаюсь в часах для школки» [2].

Особо заботилась А. М. Буторина о посещаемости школок. Например, в Тополицевской школке выбыло 9 учеников, и Анна Михайловна мгновенно отреагировала, проверив ситуацию на месте «Это случилось не по вине учительницы, – застывает она за свою бывшую ученицу, – а потому, что раньше учил некто Вовин и учил по складам, вследствие чего некоторые крестьяне не доверяли учительнице, что она может без складов научить читать, и брали своих детей» [2].

Согласно изученным архивным документам и отзывам современников, можно сказать, что А. М. Буторина была неравнодушным к своему делу человеком и обязанности выполняла безукоризненно. Она была энергичной женщиной, которая умела целенаправленно работать. Редкий пример такой продуктивной общественной и профессиональной деятельности женщины в то время. Умерла она 4 декабря 1888 г., оставив после себя плеяду молодых педагогов и десятки вновь открытых школок домашнего обучения.

Итак, надежды на земские школки домашнего обучения были возложены достаточно большие – думали, что в будущем именно они обеспечат всеобщую грамотность обширного края. Значительным вкладом в дело просвещения в Зауралье было создание учительницей Ольховского народного училища Анной Михайловной Буториной системы домашнего обучения в Шадринском уезде и внедрение особой, специфичной для нашего края методики подготовки учительских кадров для школ такого типа. Но в конце 1990-х гг. после ее кончины и в результате широкого распространения государственных массовых школ развитие домашних школок прекратилось, а их число быстро уменьшилось. Тем не менее период существования школок домашнего обучения значительно обогатил региональный педагогический опыт, позволил создать систему целенаправленной подготовки учительских кадров, заложил базу для последующего массового обучения в государственных школах.

### Литература

1. ГАШ. Ф. 492, оп. 1, д. 1884. Очерки о деятельности школок домашнего обучения в Шадринском уезде за 1888–1889 учебный год учителя И. Ф. Бунакова.
2. ГАШ. Ф. 492, оп. 1, д. 1876. Сообщения учителей об открытии школ и состоянии их работы в селениях уезда.
3. ГАШ. Ф. 1083, оп. 2, д. 28. Алыпов Е. Л. «Буторина А. М. – учитель-подвижник народной школы».

# НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

*В прошлом номере нашего журнала была опубликована статья саратовских ученых О. А. Исайкина и А. В. Шабашева – разработчиков системы организации школьного информационного пространства «Net Школа».*

*Сегодня мы публикуем отклик наших читателей, которые пожелали поделиться опытом использования названной системы в практической деятельности екатеринбургской муниципальной школы «Согласие».*

*Авторы сегодняшнего материала, как и редакция журнала, заинтересованы в обсуждении проблемы организации школьного информационного пространства, и шире – использования информационных технологий в образовательном процессе, и приглашают педагогов и организаторов образования поделиться своим опытом использования информационных систем на базе «Net Школы» и других программных продуктов.*

## «NET ШКОЛА» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ШКОЛЬНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

**В. В. Нагибин,  
Л. А. Макарова**

В современной образовательной системе возникает необходимость приобретения важного навыка – культуры работы не только с компьютером, но и в компьютерной сети.

Навык коллективной работы в локальной (школьной) и глобальной интернет-сети должен быть востребован всеми субъектами образовательной деятельности – и администрацией школы, и учителями, и учащимися, и родителями. Школьное информационное пространство должно быть изначально сформировано так, чтобы прочно заложить эти навыки у всех участников учебно-воспитательного процесса.

Опыт освоения «Net Школы» в МОУ СОШ № 201 «Согласие» (Екатеринбург) позволяет определить достоинства адаптации системы к условиям общеобразовательной школы. Какую информацию можно извлечь из системы сегодня?

- Школьное руководство.
- Документы (Закон РФ «Об образовании», Типовое положение, Устав, Федеральный базисный учебный план; методические рекомендации по работе с портфолио проектной деятельности учащихся; технология портфолио в системе педагогической диагностики).
- Классы и предметы.
- Календарно-тематическое планирование.
- Учебные материалы.
- Расписание.
- Электронный классный журнал.

- Отчеты (административные, итоги успеваемости и посещения, текущая успеваемость).

- Объявления.

Система позволяет корректно структурировать учебный процесс, осуществлять его сопровождение и контроль, в том числе со стороны родителей.

Выявлено, что составление отчетов по текущей и итоговой аттестации проводится автоматически по мере поступления данных об успеваемости и посещаемости. Вся оперативная информация также может быть получена в любое время.

Особое внимание в этом учебном году мы уделяем работе с электронным журналом. Родители, как пользователи «Net Школы», имеют возможность получить достоверную и своевременную информацию об учебной деятельности своего ребенка через интернет, зайдя на сайт школы.

Новшеством явилось проведение форума – виртуального родительского собрания по теме «Самостоятельность и ответственность учащихся: позиция семьи и школы».

Для общения субъектов образовательного процесса на форуме вводится рубрика «Диалог с учителем»: предоставляется возможность задать вопросы учителю и получить на них ответы.

Организованы тематические форумы «по интересам» для учащихся.

**Какие проблемы** возникли в результате апробации системы «Net Школа»?

1. **Переход на новые формы взаимодействия родителей со школой (диалог в сети):** а) большинству родителей трудно отказаться от традиционных родительских собраний с обязательным высказыванием взаимных претензий; б) дневник по-прежнему остается главным источником информации о состоянии дел учащегося в школе.

2. **В должной мере не созданы условия** для свободного доступа в интернет и оперативного выставления отметок, замечаний и прочей учебной информации.

3. **Обучение педагогов и предъявление качественно иных требований к профессиональной компетентности** в условиях компьютеризации обучения: работа на компьютере и в сети должна стать нормой педагогической деятельности.

4. **Оказалось, что значительная часть родителей** при наличии домашнего компьютера **не умеют пользоваться всеми возможностями информационного поля.** Возникла необходимость обучения родителей навыкам работы в интернет для извлечения учебно-воспитательной информации.

Администрация школы и педагогический коллектив настроены оптимистически и, выявив преимущества работы в системе «Net Школы», наметили ряд мероприятий по эффективному освоению нового для себя информационно-коммуникационного пространства. Работа предусматривает и вовлечение родителей в новый вид деятельности, переориентацию стереотипов организации взаимодействия участников образовательного процесса.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

(Международная научная конференция «Модернизация образования в условиях глобализации»,  
14–15 сентября 2005 г., Тюмень)

В рамках празднования 75-летия Тюменского государственного университета 14–15 сентября 2005 г. была проведена международная научная конференция «Модернизация образования в условиях глобализации». На пленарном заседании обсуждались проблемы реформирования и модернизации системы образования на современном этапе.

Открывая конференцию, ректор Тюменского государственного университета проф. **Г. Ф. Куцев**, в своем докладе «**Современному обществу – современные университеты**», обращаясь к истории университетского образования, подчеркнул пассионарную миссию университета в судьбах своих народов. Обсуждая проблему современного университета, он представил модель классического университета в условиях регионального сообщества.

На данном этапе главная миссия университета, отметил он, – обучение молодежи интеллектуальной деятельности как профессии на основе поиска нового научного знания, формирование специалистов-профессионалов с высоким уровнем нравственности и культуры. Классический университет в любом региональном сообществе выполняет особую, трудно заменимую роль. Именно эти вузы реализуют основной объем подготовки кадров для научных учреждений региона, преподавателей по общенаучным дисциплинам для вузов, продвинутых средних учебных заведений. Поэтому уровень развития регионального классического университета в значительной мере определяет состояние всей региональной системы высшего профессионального образования и оказывает влияние на экономический и культурный потенциал региона в целом.

Одним из направлений модернизации высшего образования является формирование крупных университетских комплексов. Наиболее оптимальным вариантом является постепенное достраивание уже сформировавшегося крупного вуза до университетского комплекса путем создания новых учебных, научных, инновационных, обслуживающих и других структур и подразделений.

В условиях рыночной экономики мы должны формировать университет предпринимательского типа, отличающийся значительным объемом договорной научно-исследовательской деятельности и привлекающий дополнительные средства за счет образовательных услуг.

Гибкость должна стать основным принципом стратегического менеджмента регионального классического университета.

Профессор Белградского университета иностранный член РАО **Д. Ж. Маркович** в докладе «**Модернизация образования в условиях глобализации и сохранение национального суверенитета**» раскрыл сущность процессов глобализации коммуникаций и показал роль образования в сохранении национального идентитета.

Основу модернизации образования, подчеркнул он, составляет глобализация коммуникаций. Благодаря процессу глобализации рождается общечеловеческая культура (мировая культура), которая подразумевает общие убеждения, ценности, принципы.

Развитие информационных технологий не только создало условия для глобализации коммуникаций, но и привело к переменам в образовательной системе и образовательном процессе. Это дает возможность образованию сыграть свою роль в решении проблем глобализации коммуникаций.

Образование представляет собой идеальные рамки как для сохранения отдельных культур, так и для принятия ценнейших достижений других культур, формируя планетарную культуру. Следовательно, образование должно способствовать разрешению противоречия глобализации коммуникаций: образованный человек должен быть гражданином света и в то же время сохранять свой национальный идентитет.

В решении проблем глобализации образование должно обеспечить духовное и нравственное совершенствование человека, способствуя развитию культуры (информационной), адекватной новейшим достижениям научно-технического прогресса.

Заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ акад. РАО **В. И. Загвязинский** в докладе «**Стратегические ориентиры развития образования и государственная образовательная политика**» обозначил проблемы современного этапа модернизации системы образования.

По его мнению, в рамках проводимой в последние годы модернизации не удалось решить многие кардинальные проблемы развития образования:

- не решены проблемы доступности разных уровней образования, от дошкольного до послевузовского;
- нарушены пропорции в распределении обучающихся по уровням профессионального образования;
- не определено содержание этапа основного образования в школе, оно по-прежнему многопредметно и мозаично;
- осталась благим пожеланием установка на приоритетность воспитания в системе образования;
- растет детская и подростковая преступность, никто не может точно определить цифру брошенных и беспризорных детей и подростков;
- увеличивается количество больных детей и детей-инвалидов;
- финансирование образовательной системы остается скудным;
- имеет место глубокий кадровый кризис, статус учителя и вузовского педагога недопустимо низок;
- не решена проблема ресурсного обеспечения и вхождения образования в систему рыночных отношений.

Тюменская область, отметил докладчик, стараниями руководителей стала авангардной площадкой, своего рода испытательным полем для новых инициатив, для новых направлений образовательной политики. Но на данном этапе реформирования высокие гуманистические ориентиры остаются лозунгами и декларациями. В основу же реальной образовательной политики, по существу, предлагается рыночно-конъюнктурная концепция. Как это реально выглядит:

- сокращение на 25% часов на изучение предметов без сокращения программы – на практике вынудит родителей оплачивать дополнительные часы, чтобы дети освоили программу;
- превращение образовательных учреждений в автономные некоммерческие организации – неминуемо приведет к лишению значительной части детей и подростков из малообеспеченных семей возможности посещать учреждения дошкольного и дополнительного образования;
- процесс укрупнения классов, сокращение штатов за счет психологов, социальных педагогов, руководителей кружков и секций, медиков, логопедов – ведет к свертыванию воспитательной и оздоровительной работы.

Следует гибко подойти к судьбам образования и сохранить лучшие традиции, сохранить инновационное движение в наших образовательных учреждениях, начиная с учреждений дошкольного образования и кончая университетами.

Судья Конституционного суда РФ чл.-кор. РАН **М. И. Клеандров** (Москва) в докладе «**О проблемах юридического образования в условиях глобализации**» затронул недостатки юридического образования.

Почти никто из выпускников, отметил он, не может работать с большими объемами содержательной несистематизированной информации. Студентов не учат методологии работы с крупными объемами бумажной информации. Мало преподается таких важных для юристов предметов, как ораторское мастерство, юридическая коммуникативность, юридическая психология, медиаторство, конфликтология, т. е. дисциплины, которые необходимы юристу для практической работы. Учат праву позавчерашнего дня, поэтому стоит вопрос об опережающем юридическом образовании. От того, каким будет юридическое образование, зависит, каким будет государство, и как нам, нашим детям и внукам в нем жить. Нужно готовить юристов, способных не просто заучить законы, а решать серьезные правовые проблемы.

Директор Института государства и права ТюмГУ проф. **Г. Н. Чеботарев** в докладе «**Правовое обеспечение высшего юридического образования в условиях Болонского процесса**» продемонстрировал пример инновационных решений в практике подготовки юристов. В возглавляемом им институте с этого года перешли к реализации концепции многоуровневой подготовки юристов, предусматривающей подготовку бакалавров по четырехлетней программе, магистров по двухлетней программе и специалистов по пятилетней и одногодичной (для бакалавров) программам.

Начало этому было положено в сентябре 2002 г., когда ТюмГУ стал участником международного проекта «Европейское обучение студентов Волго-Уральского региона: (TEMPUS)». Участниками проекта выступают: университеты Люнебурга, Ганновера (ФРГ), Оребру (Швеция), Або (Финляндия), в России – ТюмГУ, УдмГУ, ПермГУ. Европейские вузы-партнеры до начала эксперимента накопили значительный опыт внедрения ECTS (европейская система зачета кредитов). Целью проекта явилось освоение принципов ECTS российскими партнерами для экономических и юридических специальностей. Наряду с положительными результатами (возможность дальнейшего обучения за рубежом, доступ к полноценным учебным курсам и академической жизни в другом вузе) в ходе эксперимента выявился ряд проблем. Прежде всего это проблема несовместимости учебных планов. И она не может быть решена на уровне вуза. Ее можно решить только путем принятия новых государственных стандартов подготовки бакалавров, в которых необходимо значительно уменьшить число обязательных дисциплин. При переходе на систему кредитных единиц придется также отказаться от зачетов как формы аттестации знаний студентов, пересмотреть структуру Государственного образовательного стандарта, коренным образом изменить организацию учебного процесса, существенно расширить применение дистанционных технологий.

Продолжая мысль о проблемах подготовки специалистов, зав. кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета чл.-кор. РАО **Э. Ф. Зеер** (Екатеринбург) высказал мысль о необходимости ориентации ГОСов на компетенции. В своем докладе «**Компетентностный подход в профессиональном образовании**» он выделил следующие условия реализации компетентностного подхода:

- определение структуры и состава базовых компетентностей / компетенций для общеобразовательной школы (старшей ступени) и профессионального образования, а также проектирования ГОСов третьего поколения на основе компетентностного подхода;
- разработка инновационных технологий образования, формирование ключевых компетентностей / компетенций на основе развивающего и личностно ориентированного образования;

- построение новой организации учебно-пространственной среды, обеспечивающей качество образования;

- подготовка и переподготовка педагогов, способных реализовать стратегические направления реформирования российского образования.

В выступлениях других докладчиков поднимались вопросы финансового кризиса системы образования; взаимоотношения государственных структур и образовательных учреждений; проблемы падения качества образовательных услуг; проблемы образовательных стандартов; проблемы, связанные с реализацией положений Болонской декларации; особенности формирования ценностей современного студенчества; вопросы национальной политики в образовании; пути преодоления разрыва между российской системой высшего профессионального образования и системой общего образования.

Дальнейшее обсуждение обозначенных на пленарном заседании проблем продолжилось на круглых столах «Компьютерная поддержка профессиональной деятельности», «Проблемы нормативно-правового обеспечения реформы высшего профессионального образования на современном этапе», «Университет и гуманитарные проблемы региона», «Естественно-научное образование через науку и инновации», «Миссия государства и общественных организаций, СМИ в реализации возможностей спорта и формировании здорового образа жизни», «Философия образования и науки», «Инновационное образование на современном этапе» и секциях «Стратегия развития образования в условиях глобализации», «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании и профессиональной деятельности», «Университет в мировом образовательном пространстве».

Остановимся подробнее на работе круглого стола **«Инновационное образование на современном этапе»**.

Развивая тезис о том, что современный этап реформирования образования требует прежде всего пересмотра цели образования, директор гимназии российской культуры **Э. В. Загвязинская** (Тюмень) обратила внимание участников конференции на то, что объем усвоенной учеником информации теряет свою актуальность и не может быть целью образования. В современном глобализирующемся постиндустриальном обществе даже взрослый человек, а тем более выпускник школы, утрачивает свою актуальность как носитель конкретного объема и качества информации, поскольку информация бесконечна и общедоступна благодаря глобальным источникам. Естественно, что объем и качество предметных знаний не могут являться целью современного образования. Целью образования должны стать предметные и социальные компетенции, под которыми следует понимать способность человека результативно действовать в нетипичных ситуациях. Дефицит именно таких учебных умений и выявлен у наших школьников в ходе PISA-исследований, что является следствием академичности и узкопредметности нашего образования.

Проф. ТюмГУ **А. Ф. Закирова**, отмечая актуальность разработки новой педагогической философии, раскрыла сущность феноменолого-герменевтического подхода, который в педагогическом образовании способствует решению задачи формирования новой ценностной системы общества – системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной и толерантной. Герменевтический подход в педагогике ориентирует на творческое постижение педагогики как культуры на основе диалога, рефлексии и самопознания, предполагает сочетание рационального научного познания с интуитивным пониманием и эстетическим вчувствованием с опорой на широкие связи учебного материала с литературой, искусством, обыденным сознанием и личным жизненным опытом будущих педагогов.

Проф. Уссурийского государственного педагогического института **В. А. Томилов**, анализируя проблему устойчивого развития общества, неразрывно связанную с развитием образования, представил на обсуждение участников три модели построения образования:

- *статическую* – система образования дает знания, формирует умения и навыки, которые и определяют вектор поведенческой активности людей;

- *динамическую* – целью которой является работник, необходимый современному производству, адаптированному к потребителям;

- *«транзитивную»* – ориентированную на биологически заданные способности людей, являющиеся в ситуации их взаимодействия неизменными (инвариантными).

Доц. ТюмГУ **Т. А. Строчкова**, размышляя о сложности оценки результатов той или иной образовательной системы, предложила подвергать оценке не только результат, но и процесс образования. Качество образования, подчеркнула она, нельзя рассматривать вне зависимости от качества образовательного процесса и условий его реализации, и предложила определить качество образования как совокупность оптимально сочетающихся важнейших характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организации и осуществления учебно-воспитательного процесса и созданных для него условий, отвечающих интересам государства и общества и удовлетворяющих образовательные запросы обучающихся.

Зав. кафедрой педагогики Курганского государственного университета проф. В. А. Савиных, оценивая инновационную деятельность образовательных учреждений на различных этапах реформирования системы отечественного образования, сформулировал два закона инновации: 1) новое всегда пробивает дорогу в борьбе; 2) введение нового является деструктивным моментом, нарушающим существующее состояние в образовательной системе. Далее он подчеркнул, что объективной причиной инновационной деятельности является динамизм образовательной среды: новые идеи превращаются в тенденции, тенденции в условия, условия в новые требования к педагогу; субъективной причиной занятия инновационной деятельностью является потребность педагогов в профессиональном самоопределении.

Размышляя о месте педагога в системе образования, где он является субъектом, творцом, а не средством, и, соответственно, требует внимательного и уважительного отношения со стороны государства, доц. ТюмГУ **Е. И. Безруков** остановился на противоречивых тенденциях в сфере оплаты труда педагогов. Одна из острых проблем сегодняшнего дня, по его мнению, заработная плата учителя, которая является самой низкой среди всех категорий бюджетников. Один из путей решения проблемы повышения заработной платы учителям в Тюменской области стала оплата по категориям. Однако возникает вопрос: почему малоподготовленный математик должен оплачиваться по 1-й категории, а прекрасный учитель физкультуры – по 4-й?

Продолжая разговор о системе оплаты труда учителей, зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии ИППУ ТюмГУ **Н. А. Голиков** заострил внимание на проблеме оптимизации финансовой политики в области образования. Его обеспокоенность связана прежде всего с тем, как эта проблема решается властью. Речь идет о сокращении узких специалистов, работающих в образовании: педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-организаторов, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов. За счет сокращения повышается заработная плата учителям. Понятно стремление областной администрации повысить учителям заработную плату. Но за счет чего и кого? Если фонд оплаты труда при сокращении кадров не снижается, руководитель образовательного учреждения принимает решение о распределении финансовых ресурсов. Естественно, под сокращение попадают те должности, которые прямо не влияют на показатели успешности обучения. Этот процесс затрагивает не только конкретных специалистов, он затрагивает детей, и прежде всего детей из неблагополучных семей.

Докторант кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ТюмГУ **Н. Н. Мальярчук** обратилась в проблеме здоровья педагога, которую она рассмотрела в нескольких аспектах: как составляющую культуры здоровья нации, обладающей социально значимой ценностью; как определенный уровень телесного, душевного и духовного здоровья учителя, позволяющий ему сохранять высокую работоспособность и профессиональное долголетие; как фактор профессиональной деятельности, ведущий к творческому саморазвитию; как здоровьесберегающую и здоровьесозидающую

составляющую педагогической деятельности; как фактор учебно-воспитательного процесса, формирующий здоровьесберегающее мышление учащихся.

Асп. ТюмГУ **А. А. Бабина** размышляла о приоритетах воспитания личности в системе образования. Обучение становится смыслообразующим фактором, утверждала она, когда формирует мотивы и ценностные ориентации личности. На сегодняшний день необходимо делать акцент на развитии способностей и дарований человека, помогать раскрытию сущностных сил каждой личности, ее самореализации. В институтах образования должны формировать активную, эмоционально зрелую личность, способную делать адекватный выбор и нести ответственность за его результат.

Проблемы достойного образа жизни педагогов и повышения уровня функционирования школ были достаточно емко представлены в материалах, присланных на конференцию. Так, **Н. Б. Крылова**, гл. ред. журналов «Новые ценности образования» и «Демократическая школа», размышляя о механизме определения цели образования, поставила вопрос о необходимости введения наряду с государственным общественным стандарта.

Педагогическое сообщество, писала она, должно осознать, что образовательная политика осуществляется совместно государственными и общественными структурами. Если государственный стандарт разработан и внедрен, то должен быть и общественный стандарт. Общественный стандарт – это совокупность требований педагогических и родительских сообществ к проводимой государством образовательной политике и добровольно взятых обязательств по участию в инновационном развитии образования и реализации этой политики. Основные требования общественности касаются обеспечения государством достойного образа жизни для педагогов и высокого уровня функционирования школ. Требования общественного стандарта – это либерализация сферы образования и демократизация школы, обеспечение относительной независимости школы от государственных структур управления.

Общим итогом дискуссии стало предложение наладить открытый диалог образования и науки, управлений и департаментов образования на местах с педагогической общественностью и наукой.

*И. Н. Емельянова*

## **ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «Педагогическая система К. С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования»**

15–17 августа 2005 г. в городе Хвалынске Саратовской области прошла Всероссийская научно-практическая конференция **«Педагогическая система К. С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования»**. Организаторами конференции явились Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) в лице его представителя канд. пед. наук, доцента, члена Союза дизайнеров России Климова Виктора Петровича – руководителя проекта, получившего поддержку РГНФ за 2005 г., и Художественно-мемориальный музей К. С. Петрова-Водкина в Хвалынске.

Основной целью конференции явилось рассмотрение проблем наименее разработанной области отечественной педагогики – художественного образования и возможностей реализации его традиционных принципов и инновационных поисков в системе многоуровневого отечественного образования в период его модернизации.

В конференции приняли участие представители художественных образовательных учреждений различного уровня из Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов России от Выборга до Красноярска (всего 97 участников).

На конференции обсуждались следующие проблемы:

- специфика и значение художественно-эстетической и культурологической концепции К. С. Петрова-Водкина в педагогической транскрипции;
- теоретико-методологическое значение и потенциал педагогического наследия деятелей отечественной культуры XIX–XX вв.;
- традиции русской художественной школы и проблемы современного профессионального образования;
- педагогические принципы и авторские технологии современного художественного образования;
- образовательная стратегия начала XXI в. и проблемы проектирования общероссийских и региональных систем художественного образования;
- опыт взаимодействия художественных школ в социокультурном пространстве современной России.

В итоговом выступлении В. П. Климова прозвучали основные характеристики полярных точек зрения на педагогические системы художественного образования. Это критика так называемой «академической системы», якобы купирующей творческий потенциал личности будущего художника, и противоположная позиция, указывающая на необходимость сохранения базовых основ профессии художника, которые не должны подменяться современными стилевыми ориентациями или мировоззренческими манифестами новейших педагогических систем в области искусства. Проблема особенно остро стоит в условиях коммерциализации высшего профессионального образования, когда в вузы принимаются студенты, не имеющие базовой довузовской подготовки. Данная ситуация усугубляется следующими факторами, которые были озвучены и другими участниками данной дискуссии:

- сокращение государственных учреждений дополнительного художественного образования;
- множественность позиций во взглядах на содержание и методическое сопровождение основных и пропедевтических дисциплин;
- слабое разграничение содержания художественного образования и эстетического воспитания в системе отечественного образования всех уровней;
- отсутствие полных и дидактически ясных программ и учебных пособий в образовательных учреждениях всех уровней (от начального до высшего);
- слабая методическая подготовка педагогов художественного профиля и отсутствие объективных критериев измерения качества их профессиональной деятельности, усугубляющихся субъективистскими позициями художников, пришедших в сферу образования, пренебрегающих целевыми ориентациями на модель будущего выпускника.

В последний день конференции был проведен круглый стол «Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование общероссийских и региональных систем художественного образования», на котором обсуждались следующие вопросы:

1. Проблема создания проективной эстетически ориентированной модели педагога профессионального обучения как основы формирования особой профессионально-педагогической (элитарной) субкультуры. Участниками круглого стола было отмечено, что в условиях современной полипарадигмальной системы возникают различные постмодернистские течения и направления, которые зачастую размывают базовые установки отечественной культуры. Такое разрушение в сфере образования подобно «выстрелу в будущее». Постмодернистическому элементу в образовании присущи антисистемность, хаотичность, бессубъектность, безадресность. Они отводят субъектам образования роль «переводчиков» своих идей. Поэтому реабилитация многих традиционных для отечественного художественного образования форм и методов сегодня особенно актуальна.

2. Следующим вопросом было обсуждение путей и стратегии развития художественного образования в период его модернизации и, в частности, была выдвинута идея

проекта создания Открытой академии художественного образования в форме организации передвижных мастер-классов и семинаров в Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Саратове, Красноярске, Мегроне. Предложенное начинание упирается в вопросы ведомственной принадлежности иницилируемых образовательных услуг, их финансирования, кадрового обеспечения и др. Проблема находится в стадии обсуждения и институционального представления.

3. Наиболее оживленным было обсуждение вопроса об экстраполяции методов дизайн-образования в систему формирования общего и профессионального художественного образования. Участникам семинара были продемонстрированы примеры инновационного проектирования педагогических систем различного масштаба: от создания проекта самостоятельных образовательных учреждений, формирования моделей новых специальностей и специализаций до создания локальных программ курсов, тематических разделов, отдельного урока и т. д.

4. Завершилась работа Круглого стола обсуждением представленных материалов конференции. В ряде случаев они содержали уникальные и ранее не опубликованные авторские педагогические программы мастеров прошлого, а также современные оригинальные приемы и методы обучения, которые актуальны для сегодняшней трансляции в реальный образовательный процесс. Отчетный сборник по конференции **«Педагогическая система К. С. Петрова-Водкина и траектория развития отечественного художественного образования»** включил все присланные материалы, имеющие разную научную и практическую ценность. В то же время многие участники и заочные корреспонденты заявили о своем желании продолжить обсуждение основных заявленных на конференции проблем с дополнением и коррекцией своих позиций. Поэтому и возникла идея, единогласно принятая всеми участниками, о создании коллективной монографии **«Актуальные проблемы художественного образования»** в жанре хрестоматии, состоящей из трех разделов:

1. Педагогическая мемуаристика в парадигме художественного образования.
2. Теоретические и организационно-методические программы художественных систем различного уровня.
3. Современные исследования и авторские педагогические системы отечественного художественного образования.

Предлагаем принять участие в обсуждении содержания и структуры сборника, а также присылать тематические заявки на участие в нем.

Информация о данной Хрестоматии будет размещена на сайте УГНОЦ УрО РАО: <http://www/uroao.ru/ugnoc>.

*Г. П. Климова, ответственная за подготовку монографии «Актуальные проблемы художественного образования»,  
e-mail: klimova.galina20@mail.ru.*

## НОВЫЕ КНИГИ

В мае этого года вышел специальный выпуск нового периодического издания «**Спортивная наука. Вестник Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования**», который посвящен актуальным проблемам физического воспитания, спортивной тренировки и системы подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта. Учредители журнала: Федеральное агентство по физической культуре и спорту; Уральская государственная академия физической культуры; Уральское отделение Российской академии образования. Главный редактор: А. И. Федоров.

Спецвыпуск журнала и первый тематический выпуск, посвященный проблемам физической культуры, спорту и здоровью, можно приобрести в редакции журнала, прислав заявку в Уральский государственный университет физической культуры, ЧГНОЦ УрО РАО, Федорову Александру Ивановичу (454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1) или по электронной почте: [sportscience@mail.ru](mailto:sportscience@mail.ru). Цена издания – 120 р.

В 2006 году планируются следующие тематические выпуски:

1. Информатизация системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту.
2. Спорт и система подготовки спортсменов.
3. Высшее профессиональное образование.
4. Физическая культура, спорт, здоровье (осень 2006 года).

Подробнее об условиях публикации в журнале Вы можете узнать в редакции по тел. (351) 237–54–67, 741–17–16 или электронной почте: [sportscience@mail.ru](mailto:sportscience@mail.ru).

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Алексеев Олег Леонидович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Белов Василий Иванович** – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики профессионального образования Ленинградского областного института развития образования, Санкт-Петербург.

**Бульгина Маргарита Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института, Шадринск.

**Вербицкая Наталья Олеговна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Гершкович Тамара Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

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

**Гончаров Сергей Захарович** – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Емельянова Ирина Никитична** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Климова Галина Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Коркунов Владимир Васильевич** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Лазаренко Ирина Рудольфовна** – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой управления развитием образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул.

**Линьков Вячеслав Викторович** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры неврологии Ивановской государственной медицинской академии, Иваново.

**Макарова Людмила Андреевна** – заместитель директора по научно-методической работе муниципальной средней общеобразовательной школы № 201 «Согласие», Екатеринбург.

**Матафонов Михаил Энгельсович** – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Института экономики Уральского отделения Российской академии наук, Екатеринбург.

**Минин Михаил Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института инженерной педагогики при Томском политехническом университете, Томск.

**Минюрова Светлана Алигарьевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Нагибин Вячеслав Викторович** – заместитель директора муниципальной средней общеобразовательной школы № 201 «Согласие», Екатеринбург.

**Плеханова Людмила Леонидовна** – аспирантка факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Полуянов Валерий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Уткин Игорь Викторович** – кандидат медицинских наук, доцент, докторант кафедры психологии Шуйского государственного педагогического университета, Иваново.

**Уткина Марина Николаевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней Ивановской государственной медицинской академии, Иваново.

**Федоров Владимир Анатольевич** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Шепель Олег Михайлович** – кандидат химических наук, докторант Томского государственного педагогического университета, Томск.

**Шкабара Ирина Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского и французского языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

**Шмачилина Светлана Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Омского государственного педагогического университета, Омск.

**Ягодин Валерий Владимирович** – доцент кафедры гимнастики и прикладных видов спорта института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

## ПОДПИСКА - 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. Первое полугодие». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:

в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;

в Нижнем Тагиле – 41-14-48;

в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;

в Перми – 60-22-95.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.urora.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru).

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ***Уважаемые коллеги!***

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

### ***Отдельными файлами прилагаются:***

*Рисунки* (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

*Диаграммы* из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru)

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.urora.ru>

### ***Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»***

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Известия Уральского отделения  
Российской академии образования**

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

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

*Учредитель* Государственное учреждение «Уральское отделение  
Российской академии образования»  
*Адрес издателя и редакции:* 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а  
тел. (343) 376-23-51; e-mail: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru); <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 29.11.2005 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 320.  
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная