

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

№ 1(43) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2007

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ3**Шафранов-Куцев Г. Ф.** О проблемах перехода вузов к новой правовой форме «Автономное учреждение» 3**Аксенова Л. П., Тимонина И. В.** Функционирование риторической категории «изобретение» в образовательном дискурсе 9**Ежова Т. В.** Гуманитаризация образования – одно из направлений модернизации российского общества..... 19**Горб В. Г.** Концептуальный подход к определению теоретических и методологических основ научно-педагогического исследования..... 26**Филипповская Т. В.** Роль государственного регулирования профессионального образования в историческом контексте 35**Пономарев А. В., Осипчукова Е. В.** Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике 42**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ51****Ткаченко Е. В.** О возможности, необходимости и неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования России 51**Мальшова М. А.** Вариативный подход к организации постдипломного педагогического образования 63**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ71****Баянова Л. Ф.** Предпосылки создания культурно-исторической концепции 71**Волов В. Т., Волов В. В., Волова Н. Ю.** Образовательно-коррекционная среда и психоэмоциональные блоки при обучении в экстремальных условиях..... 80**ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ87****Иванов Д. В.** Истоки формирования российской ментальности (становление образа «человека борющегося»)..... 87**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА96****Лурье Л. И.** Математическое образование в пространстве эстетического опыта 96

ДИСКУССИИ	113
Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Инновационные процессы в образовании	113
КОНСУЛЬТАЦИИ	122
Пачикова А. П., Костромин В. М., Камалетдинова М. Ю. Автономные и бюджетные образовательные учреждения: общее и особенное в их правовом статусе	122
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	127
Бенин В. Л. Международная научная конференция «Проблемы социодинамики культуры в современном обществе»	133
Закирова А. Ф. О выездном заседании Бюро Президиума Уральского отделения РАО (обзор)	138
АВТОРЫ НОМЕРА	139

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, А. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,
Е. В. Кортаева, В. Б. Полуянов, В. П. Прокопьев, В. А. Савиных,
Л. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко

Редакционно-издательская группа:

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

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

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

© Уральское отделение РАО, 2007

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕХОДА ВУЗОВ К НОВОЙ ПРАВОВОЙ ФОРМЕ «АВТОНОМНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ»

Г. Ф. Шафранов-Куцев

В статье дан анализ Федерального закона, предусматривающего введение нового типа государственного (муниципального) автономного учреждения (АУ); представлены сравнительные характеристики бюджетного и автономного учреждений; рассматриваются проблемы перехода вузов к новой правовой форме.

В январе 2007 г. вступает в силу Федеральный закон РФ № 174, предусматривающий введение нового типа государственного (муниципального) автономного учреждения (АУ). Этот закон, несмотря на декларируемую добровольность его выполнения, ставит много сложных и неоднозначных вопросов перед вузовским сообществом. Это вопросы академической самостоятельности, экономической свободы, вопросы собственности, льгот и т. д. Вузовское сообщество в целом надеялось, что этот закон не будет принят или, по крайней мере, для вузов будет сделано исключение, то есть их выведут из-под юрисдикции этого закона, как это сделано, например, в отношении здравоохранения. К тому же президент РФ В. В. Путин на последнем съезде Союза ректоров России заявил, что не настаивает на принятии этого закона. Однако, прервав аплодисменты делегатов съезда, заметил, что лучше ошибаться, чем ничего не делать.

В правовой конструкции государственного учреждения разработчики Гражданского кодекса РФ подразумевали не просто финансирование таких учреждений со стороны учредителя, но и утверждение учредителем его сметы, с чем связывалось и наличие субсидиарной ответственности учредителя по долгам такого учреждения. То есть, по сути, в Гражданском кодексе РФ учреждение не более чем инструмент в руках собственника, не имеющее защищенных границ экономической автономии. Понятно, что после принятия ГК РФ, БК РФ с самого начала проблематично выглядел статус внебюджетных доходов бюджетных учреждений, собственности вузов и некоторые другие вопросы.

Немного предыстории. Воспользовавшись Законами РФ «Об образовании» (1992 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»

(1996 г.), многие вузы в 1990-е гг. сумели позиционировать себя в качестве самостоятельных и активных участников рынка образовательных услуг, обеспечить достойное существование, заметно продвинуться в развитии материальной базы. И государство, не выполняя своих прямых обязательств по финансированию вузов, закрывало глаза на эту ситуацию. Декларировалась самостоятельность вузов в использовании внебюджетных средств, даже была введена такая норма закона, как «право собственности вуза» на приобретенные за счет внебюджетных средств основные фонды.

Ситуация изменилась на рубеже веков. Государство стало более полно, хотя все еще недостаточно, выполнять обязанности по финансированию вузов. В связи с этим и возникла позиция финансовых органов, в соответствии с которой учредитель, если он несет ответственность за результаты финансовой деятельности бюджетного учреждения, должен в полной мере направлять эту деятельность и управлять ею. Произошел переход к казначейскому исполнению расходов бюджетов всех уровней. Введен жесточайший контроль за постатейным исполнением утвержденной сметы. Уже одно это серьезно связало руки высшим учебным заведениям, сделало их неконкурентоспособными по сравнению с коммерческими и негосударственными образовательными учреждениями. Сформировалась, по сути, политика НЭПа – «нового экономического прессинга». В этих условиях переход к модели автономного учреждения позволит вернуть вузам ту относительную экономическую самостоятельность, которую они потеряли в результате принятия БК и ГК РФ. Но какова будет плата за отказ от НЭПа?

Один из самых серьезных вопросов: как быть с собственностью, которая была накоплена в 1990-е гг. и зарегистрирована на законном основании как собственность вузов? В Тюменском государственном университете такой собственности 60 процентов среди основных фондов. То есть особенностью развития материальной базы вузов в 1990-е гг. являлось то, что они обладали частью федерального имущества на праве оперативного управления, а частью – на праве собственности в соответствии с п. 7 ст. 27 Закона РФ «О высшем и послевузовском образовании». И хотя после 1 января 2005 г., в связи с принятием соответствующих Кодексов, таким правом собственности государственные вузы уже не обладают, тем не менее данное обстоятельство не влечет за собой, по нашему мнению, прекращение права собственности на имущество, приобретенное вузами ранее в соответствии с законодательством.

Позиция большинства федеральных чиновников другая. Свою собственность вузы создали в рабочее время за счет использования федеральной собственности, следовательно, вновь созданная собственность является федеральной и может быть у вуза только в оперативном управлении.

По большому счету, эти новые нормы выдергивает все стержни из той системы мотивации, которая была у вузов, стремившихся любыми путями, за счет внебюджетных средств укреплять свою материальную базу. Это, действительно, была корпоративная форма собственности (доходы от которой получали все члены коллектива) внутри государственной формы. В отличие от традиционной частной собственности она не неделима. Жаль, что своевременно не были до конца отработаны правовые нормы, статус такой собственности. И вот теперь будущим автономным учреждениям предлагается тот же самый «пряник». Доходы АУ поступают в его самостоятельное распоряжение и используются им для достижения целей, ради которых оно создано (если иное не предусмотрено настоящим ФЗ), в том числе предоставляется право приобретать имущество и распоряжаться им. Однако, если это разрешено ФЗ для АУ, то зачем разрушать сложившуюся систему, почему не передать реорганизуемым из бюджетных в автономные учреждения ту собственность, которая уже накопилась? Надо учитывать тот резонанс, который может иметь решение этого вопроса в вузовском сообществе, общественном мнении.

Проанализируем сравнительные характеристики бюджетного и автономного учреждений (таблица).

Финансовые и имущественные характеристики бюджетных и автономных учреждений

Права, ответственность, порядок финансирования учреждения	БУ	АУ
1	2	3
Право собственности на имущество	Имущество находится в государственной (муниципальной) собственности (п. 1 ст. 120 ГК РФ)	Имущество находится в государственной (муниципальной) собственности
Право распоряжения закрепленным имуществом	Не вправе отчуждать или иным способом распоряжаться закрепленным за ним имуществом и имуществом, приобретенным за счет средств, выделенных ему по смете (п. 1 ст. 298 ГК РФ)	Вправе распоряжаться самостоятельно за исключением недвижимого и особо ценного движимого имущества, которым АУ может распоряжаться только с согласия собственника
Право собственника (учредителя) на изъятие закрепленного имущества	Собственник вправе изъять излишнее, неиспользуемое либо используемое не по назначению имущество (п. 2 ст. 296 ГК РФ)	Не предусмотрено

Продолжение таблицы

1	2	3
Порядок финансирования собственником (учредителем)	Учреждение финансируется собственником полностью или частично (п. 1 ст. 120 ГК РФ). Финансирование осуществляется в форме ассигнований на содержание БУ (ст. 69 БК РФ) на основе сметы	Финансируется выполнение обязательных для АУ государственных (муниципальных) заданий по оказанию услуг (проведению работ) в форме субвенций, субсидий из соответствующего бюджета
Права организации в отношении полученных ею доходов и приобретенного за счет таких доходов имущества	Если в соответствии с учредительными документами учреждению предоставлено право осуществлять приносящую доходы деятельность, то доходы, полученные от нее, и приобретенное за счет этих доходов имущество поступают в самостоятельное распоряжение учреждения и учитываются на отдельном балансе (п. 2 ст. 298 ГК РФ). Эти доходы после уплаты налогов и сборов, предусмотренных законодательством, в полном объеме учитываются в смете доходов и расходов и отражаются в доходах соответствующего бюджета	Распоряжается самостоятельно
Ответственность организации	Отвечает по своим обязательствам находящимися в его распоряжении денежными средствами. При их недостаточности субсидиарную ответственность по его обязательствам несет его собственник (п. 2 ст. 120 ГК РФ)	Отвечает по своим обязательствам всем принадлежащим ему имуществом, за исключением недвижимого и особо ценного движимого имущества, закрепленного за ним собственником или приобретенного АУ за счет целевых средств, выделенных ему собственником. Собственник имущества АУ не несет ответственности по обязательствам АУ

Окончание таблицы

1	2	3
Права организации по привлечению заемных средств	Не вправе получать кредиты у кредитных организаций, других физических и юридических лиц (п. 8 ст. 161 БК РФ)	Вправе привлекать, так как на него не распространяются ограничения БК РФ, установленные для бюджетных учреждений

Сразу заметим, что пределы ответственности АУ несколько шире, чем БУ. Кроме недвижимого имущества появляется понятие «закрепленное за ними движимое имущество, относящееся к особо ценному». Кстати, именно на это имущество – движимое, особо ценное – распространяется его защищенность в случае необходимости отвечать или платить по долгам.

Государство больше не несет субсидиарной ответственности по долгам автономного учреждения. Поэтому представляется чрезвычайно важным продумать механизм, чтобы то имущество, которое сейчас принадлежит высшим учебным заведениям на праве собственности, при переходе к АУ, сохранило свой статус, то есть стало собственностью уже не бюджетного, а автономного учреждения. Возможности такие существуют. Гарантией сохранения за вузом имущества, приобретенного за счет внебюджетных источников, является п. 11 ст. 5 ФЗ РФ «Об автономных учреждениях», в соответствии с которым при создании АУ путем изменения типа существующего учреждения запрещается изымать или уменьшать имущество, в том числе и денежные ресурсы, которые за таким учреждением закреплены. Может быть предложен вариант сохранения этого имущества, но на правах оперативного управления. Наше право – настаивать на указании в решении Правительства РФ о создании АУ или в договоре с учредителем источников приобретения того или иного имущества. Если при выборе формы автономного учреждения распорядительные полномочия вуза в отношении имущества, приобретенного за счет внебюджетных источников, будут утрачены путем отнесения этого имущества в число объектов, представленных учредителем, то это будет означать не что иное, как уменьшение имущественных активов вуза, что противоречит п. 11 ст. 5 ФЗ РФ «Об автономных учреждениях». Было бы лучше проявить законодательную инициативу и внести поправку к ФЗ РФ «Об автономных учреждениях» следующего содержания – решение о создании АУ путем изменения типа существующего государственного и муниципального учреждения должно содержать: «...п. 2. Сведения об имуществе, закрепляемом за АУ, в том числе перечень объектов недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, а также источники приобретения данных объектов». Это было бы решением проблемы.

В противном случае перевод собственности вузов, зарегистрированных в соответствии с ранее действующими законами, и передача ее на правах оперативного управления вузу, будет означать национализацию этого имущества. Сегодня все эти вопросы законодателем лукаво обойдены. Зато чиновники стараются вовсю. С 1 января 2007 г. вузы должны платить налог на имущество за счет компенсации, выделяемой федеральным бюджетом. Еще в начале года в письме заместителя руководителя Рособразования указывалось, что «из расчета вузов на компенсацию налога на имущество должно быть исключено приобретенное за счет приносящей доход деятельности, а также безвозмездно полученное имущество, поскольку налог на данное имущество следует уплачивать за счет внебюджетных средств». Одним словом, собственность ваша, поэтому изыскивайте средства на уплату налога на имущество. Однако в письме заместителя министра финансов от 1 августа 2006 г. указывается: «Принимая во внимание, что имущество БУ, как наделенное при их создании, так и приобретенное в период осуществления возложенных на них функций (независимо от источника приобретения), является федеральной собственностью, а также невозможность однозначного отнесения имущества к основной или приносящей доход деятельности, средства на уплату налога на имущество будут выделены в отношении всего имущества, приобретенного в рамках приносящей доход деятельности».

Одно из условий компромиссного отношения вузовской общественности к автономным учреждениям – запрет на приватизацию государственных вузов. Однако такая лазейка в ФЗ РФ «Об АУ» все-таки содержится. В п. 6 ст. 3 данного закона говорится, что АУ вправе вносить денежные средства и иное имущество в уставной (складочный) капитал других юридических лиц или иным образом передавать это имущество другим юридическим лицам в качестве их учредителя или участника только с согласия своего учредителя. Понятно, что это уже будет негосударственная форма собственности и сюда отойдут в первую очередь проекты, основанные на новых информационных технологиях, которые сегодня образуют конкурентные преимущества продвинутых государственных вузов. Предлогов найдется больше чем достаточно: более тесная связь с бизнесом, работодателями. Энергия вузовского менеджмента, занятого ранее приращением корпоративной собственности вуза, устремится в этом направлении.

Возникают вопросы и в отношении наблюдательного совета. По закону в настоящее время учредитель АУ вправе в любое время, по своему усмотрению, внести изменения в устав учреждения, а значит, существенно сократить перечень видов деятельности, которыми АУ вправе заниматься. Таким образом, распорядительные права АУ в отношении закрепленного за ним имущества могут быть в значительной мере сокращены. Выход из этой ситуации видится только в изме-

нении п. 1 ст. 9 ФЗ «Об АУ», чтобы блокировать право учредителя единолично изменять устав АУ в части видов его деятельности. Ведь именно виды деятельности и государственного, и автономного учреждения носят статусообразующий характер, определяет круг сделок, набор объектов инфраструктуры и многое другое.

Что касается имущества АУ, то в законе есть норма, по которой нельзя покрыть долги своим недвижимым имуществом и особо ценным имуществом. Применительно к вузу очень трудно выделить, что является особо ценным имуществом. База практики, столовая, медицинские учреждения? Но без этого полноценная деятельность вуза практически невозможна.

В отношении Наблюдательного совета надо иметь в виду, что большинство отнесенных к его компетенции вопросов носят рекомендательный характер, то есть они не обязательны для исполнения руководителем АУ. Вся полнота ответственности за результаты деятельности возлагается на руководителя, который даже не является членом Наблюдательного совета. Существенно ограничиваются и полномочия Ученого совета АУ. В документах никак не просматривается мера ответственности Наблюдательного совета за последствия принимаемых решений. Возможно, эти правовые новеллы появятся в тех документах, которые готовит Правительство России по вопросам преобразования бюджетных учреждений в автономные учреждения.

В Наблюдательном совете доля представителей автономного учреждения не может превышать треть его численности, а вот численность представителей учредителя должна, наоборот, превышать одну треть, и еще одна треть – представители общественности. Получается, что лица в составе Наблюдательного совета, знающие по-настоящему положение дел, кровно болеющие за интересы коллектива, остаются в меньшинстве. Такой порядок формирования Наблюдательного совета должен быть пересмотрен.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ИЗОБРЕТЕНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

**Л. П. Аксенова,
И. В. Тимонина**

Цель данной статьи – теоретически осмыслить семантику базовой категории риторического канона – изобретения (инвенции), особенности ее функционирования в образовательном дискурсе и потенциальные возможности в гуманизации этого дискурса. Риторическое изобретение позволяет модернизировать традиционный подход к школьному уроку с учетом новых требований, направляя творческую мысль учителя на поиск оптимальных способов обучения, которое может быть осмыслено как обучение искусству жить среди людей и быть Человеком.

Проникновение через углубленное изучение категориального аппарата риторики в ее сущность, в идеологию и методологию дает возможность каждому, кто приобщается к риторическому знанию, глубже понять мир и свое место в нем, переосмыслить, казалось бы, устоявшиеся мнения, убеждения, свое отношение к Другому¹, свое отношение к Слову.

Это происходит, с нашей точки зрения, потому, что базовые риторические категории одновременно «схватывают» и основные параметры образа оратора, или адресанта (причем с учетом особенностей речевой ситуации и образа аудитории, или адресата), и основные этапы создания Слова. Триада «Адресант – Слово – Адресат» была в центре внимания риторики со времен Аристотеля.

Основные параметры образа оратора², ключевого понятия риторики, эксплицируются через категории Пафос, Этос, Логос. Более широкое их осмысление задает идеологическое пространство риторики, которое позволяет говорить о ней как о философии речевой деятельности, как о дисциплине, которая влияет на становление мировоззрения субъектов коммуникации.

Под Пафосом будем понимать отношение речевой эмоции ратора к предмету речи; под Этосом – ратора к аудитории (отношение к Другому); под Логосом – словесного воплощения замысла к предмету речи [7]. Таким образом, Логос, Этос и Пафос – категории, отражающие необходимые условия создания речевого произведения, способы решения этических, «мыслительных и эмоциональных задач» коммуникантов.

Деятельностная природа Слова отражается и в другой группе риторических категорий, объединенных общим понятием *риторический канон*. Риторический канон описывает «путь от мысли к слову», или «идеоречевой цикл» [2]. Семантика понятия *риторический канон* в интерпретации современных авторов включает в себя совокупную семантику следующих категорий: изобретение (инвенция); расположение (диспозиция); словесное выражение (элокуция); произнесение (декламация); рефлексия.

Цель данной статьи – теоретически осмыслить семантику базовой категории риторического канона – изобретения (инвенции), особенности ее функ-

¹ Некоторые риторические термины в орфографии нашей работы подаются как имена собственные. Так, например, адресат речи, партнер по коммуникации синонимизируется с понятием Другой; текст, высказывание, речь – с понятием Слово. С заглавной буквы в статье употребляются категории Логос, Этос, Пафос. Такой графический образ данных терминов обусловлен, с одной стороны, философской и культурологической традицией, с другой стороны, нашим пониманием значимости данных категорий для культуры и каждого конкретного индивида.

² Оратор – актер, ритор, адресант используются нами как синонимичные термины.

ционирования в образовательном дискурсе¹ и ее потенциальные возможности в модернизации и гуманизации этого дискурса.

Инвенция – сложнейшая категория неориторики. Формат данной статьи не позволяет системно отразить результаты диахронического и синхронного анализа ее семантики. Поэтому ограничимся наиболее значимыми, с нашей точки зрения, констатациями как результатом анализа.

1. В инвенции имплицитно присутствуют Логос, Этос и Пафос адресанта (в трактовке инвенции Аристотелем – идеи, нравы и страсти); каждая категория в отдельности и в корреляциях с другими создает условия для риторического изобретения, инициирует речетворческий процесс.

2. В инвенции имплицитно, в свернутом виде присутствуют все этапы «развертывания» речевого произведения: и расположение (диспозиция), и словесное выражение (элокуция), и даже способ произнесения (декламация). Как и в случае с триадой «Логос – Этос – Пафос», каждая категория в отдельности и в корреляциях с другими создает условия для риторического изобретения, инициирует речетворческий процесс.

3. Инвенция – категория, отражающая речедетельность (РД) адресанта, направленную на различные объекты. На этапе инвенции возможна различная фокусировка внимания адресанта: или преимущественно на Слове (собст-

¹ Дискурс сегодня – «одна из наиболее модных неолингвистических категорий» [8, с. 8], а «модные термины», как правило, накапливают вокруг себя массу толкований (чуть ли не каждый исследователь, работающий в этом направлении, стремится дать «свое» понимание). Поэтому наша задача – договориться, в каком значении мы будем его употреблять, а для этого перечислим те дефиниции, которые отражают аспекты семантики данного понятия, актуальные для контекста нашей статьи. «Дискурс (от франц. discours – речь) ... речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»... [1, с. 136–137]. Это «коммуникативное пространство языка, отраженное в связном тексте и обусловленное экстралингвистическими факторами устной и письменной речи». [5, с. 833–835].

Среди атрибутивных характеристик данного понятия называют следующие:

- это «язык в действии», т. е. активная коммуникативная речедетельность;
- в европейской лингвистике он приравнивается к речевому произведению, к тексту во всем многообразии его выражения и сопровождения как лингвистического (слоvesно-интонационного, грамматического), так и внеязыкового (паралингвистического и экстралингвистического);
- важную роль в дискурсе играют внеязыковые (экстралингвистические) факторы, и особое значение среди них имеет прагматическая ситуация, в которой происходит порождение речевого высказывания, текста.

И еще один важный аспект семантики этого понятия: термином дискурс обозначаются разновидности текстов культуры. «Так, термины «литературный, философский, политический дискурс» означают принадлежность речевых произведений (текстов) к литературе, философии, политике» [5, с. 833–835]. В нашем случае термин «образовательный дискурс» обозначает принадлежность речевых произведений (текстов) к образовательной сфере, совокупность таких речевых произведений (как моно-, так и диалогических), порождаемых субъектами образовательной деятельности в процессе их взаимодействия.

венно речедеятельностный, текстовой аспект), или преимущественно на адресате (речеповеденческий¹, коммуникативный аспект). Разумеется, в данном случае речь идет именно о фокусировке, о разных углах зрения на целостный процесс.

Остановимся на последнем и попытаемся осмыслить эвристический потенциал инвенции, осознаваемой как диалектическое единство текстового и коммуникативного аспектов.

В *текстовом аспекте*, согласно В. И. Аннушкину, изобрести – значит обнаружить проблему, определить предмет мысли, сформулировать идею высказывания как способ решения проблемы, выдвинуть предложение (или тезис), найти нужные аргументы и разработать более детально содержание высказывания [6, с. 98].

Но траектория пути от мысли к слову может пойти и иначе: это может быть и путь поиска адресантом оптимальной, эффективной коммуникативной стратегии в прагматической ситуации. В коммуникативном, речеповеденческом аспекте инвенция может рассматриваться как ориентационно-стратегический этап речевой деятельности, предполагающий совокупность следующих когнитивных операций:

- анализ экстралингвистической ситуации,
- целеполагание,
- планирование возможных способов достижения целей;
- их вероятностный анализ с точки зрения эффективности;
- выбор оптимальной стратегии и тактик для ее реализации.

Обратимся к рассмотрению вариантов разработки замысла урока риторически компетентным учителем в обоих аспектах.

В текстовом аспекте первый и важнейший шаг изобретения учителя – увидеть в теме лично значимую и для себя, и для учеников *проблему*, разработать свой вариант ее решения.

Что есть (увы!) традиционный школьный урок, на котором учитель преподносит ученикам программный материал, не пропустив этот материал через свое личностное начало, без установки на диалогическое взаимодействие с учениками, без планируемого воздействия на личностное начало адресата? *Намерение* такого адресанта хорошо описано К. Д. Ушинским: учитель «заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет». И что в результате? «Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит» [9, с. 322].

¹ Речевое поведение в контексте данной работы рассматривается как внешнее проявление речевой деятельности.

Какова альтернатива? Здесь будет уместна еще одна цитата из статьи классика педагогики: «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы... Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений... Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения» [9, с. 307]. Если осмыслить эту цитату в нашем контексте, то можно констатировать, что, по сути, выдающийся педагог ратовал за «риторизацию» школьного урока. Как она может осуществляться в русле риторического «изобретения»?

Необходимое условие может быть сформулировано следующим образом: **учитель, будучи зрелой личностью, рассматривает встречу с подопечными как ответственный поступок, т. е. как возможность вступить с ними в межличностный диалог (поли) лог посредством учебного материала.** Диалог начинается там, где есть значимая для ученика проблема. Следовательно, риторическое изобретение ориентирует учителя на поиск в программной теме такой проблемы, которая была бы значимой для становления, развития личности ребенка, его картины мира, его мироощущения и мировосприятия.

Для иллюстрации этого положения приведем стенограмму начала урока литературы в 10-м классе средней школы.

Учитель: Сегодняшнее занятие я начну с чтения любопытного сочинения вашего ровесника, Кирилла С.

Вот что он пишет: «Не хочу видеть в Чехове идеальную, безупречную во всех отношениях личность. Он был человек, значит, и ничто человеческое ему не было чуждо. Почему всегда умалчивают о его слабостях, об отрицательных сторонах? А ведь известно письмо Лики Мизиновой, в котором она упрекает Антона Павловича в эгоизме, пишет, что он ест, пьет, пишет в свое удовольствие – и только. Нам говорят о его высокой принципиальности, а между тем один из самых авторитетных журналов того времени «Русская мысль» называет его «жрецом беспринципного писательства», Суворин после провала «Чайки» упрекает писателя в том, что он «повел себя как баба и трусил»...

Однажды писателя Юрия Нагибина спросили, может ли человек, который стоит на недостаточной моральной высоте, написать подлинно художественное произведение. Писатель ответил, что если это законченный подлец, то такое невозможно: в его душевном мире не будет материала для

создания высокохудожественных произведений. Если же речь идет о некоторых моральных слабостях, даже изъянах, имеющих сравнительно частный, локальный характер, то создание таким человеком ценных в художественном отношении произведений вполне возможно... он все-таки найдет в запасах собственной личности нужные духовные богатства, чтобы отстаивать какие-то социально ценные принципы.

Мне кажется, что чеховское творчество как раз и есть второй вариант. Это творчество писателя, который в жизни был обычным, нормальным человеком со своими слабостями. Не лучше и не хуже других».

Итак, перед вами позиция. Дома вы читали письма Чехова (обычно в письмах человек искренен, без маски). Вероятно, это чтение добавило какие-то важные, существенные черты к портрету писателя. Каким он вам видится? Разделяете ли вы точку зрения Кирилла С.? У вас есть возможность вступить с ним в заочный диалог...

Если учитель, обдумывая предстоящий урок, нашел, «изобрел» подобное начало, можно быть уверенным, что он определился с предметом мысли (что есть А. П. Чехов как личность, каково его жизненное кредо) и сформулировал идею высказывания как способ решения проблемы (разумеется, А. П. Чехов был «обычным, нормальным человеком со своими слабостями», который, однако, всю свою жизнь посвятил тому, чтобы, «выдавливая из себя по каплям раба», становиться лучше, и через свое творчество транслировал это желание своим читателям). Можно быть уверенным и в том, что учитель выдвинул тезис (именно жизненное кредо писателя, по-видимому, сформулировано в известном его высказывании о том, что в человеке все должно быть прекрасно, это жизненное кредо человека, всю жизнь стремившегося к совершенству) и нашел нужные аргументы и т. д.

Не вызывает сомнений и тот факт, что подобное начало урока обнаруживает в учителе Личность, опытного, отважного капитана, не боящегося бурных волн дискуссий, и обещает увлекательное, незабываемое плавание, в котором каждый матрос – значимое и незаменимое звено и из которого каждый вернется чуть взрослее и опытнее. Подобное начало обещает урок, в котором тема не «проходится», а поворачивается гранями, ориентированными на становление, развитие личности ребенка, формирование его картины мира, системы норм, оценок, ценностей.

Общеизвестно, что целеполагание – один из важнейших структурных компонентов риторического изобретения. Как оно может работать на стимуляцию эвристического потенциала учителя?

Применительно к школьному уроку риторическое изобретение может быть рассмотрено как сопряжение традиционных дидактических целей урока (познавательной, развивающей, воспитывающей), связанных с содержательным аспектом урока, и коммуникативных, предполагающих необходимость

ориентировать это содержание на конкретного адресата и учитывать особенности речевой ситуации. Наличие коммуникативного аспекта в целеполагании заставляет учителя держать в фокусе внимания такие цели, которые обычно остаются вне поля зрения. Поясним эту мысль.

Предположим, мы разрабатываем замысел, риторически «изобретаем» урок русского языка в 9-м классе, тема которого «Типы сложных предложений». Традиционные цели урока, касающиеся его содержательного плана, мы для себя определим следующим образом¹:

- познавательная – познакомить с типами сложных предложений;
- развивающая – содействовать развитию абстрактного мышления, формировать умение типологизировать, выявлять родовидовые отношения между понятиями;
- воспитывающая цель, как правило, «навеивается» нравственным, этическим, эстетическим или каким-либо еще потенциалом тех текстов, которые используются на уроке в качестве дидактического материала.

Тогда коммуникативные цели, связанные с необходимостью ориентировать содержание урока на конкретного адресата и учитывать особенности речевой ситуации, «вступают в диалог» с каждой из определенных выше целей следующим образом:

- «*Познакомить с типами сложных предложений...*» Что это содержание может дать данному классу, конкретным ученикам? Зачем оно им, чем реально может их обогатить?

- «*Содействовать развитию абстрактного мышления, формировать умение типологизировать, выявлять родовидовые отношения между понятиями...*» У кого из ребят эти умения уже сформированы? Кому особенно необходимы? Как первые могут помочь вторым?

- Воспитывающая цель в этом случае вызывается к жизни самым естественным образом.² Размышление над вопросом «*Как первые могут помочь вторым?*» индуцируют коммуникативную цель – *воспитывать желание помочь Другому, умение корректно предложить свою помощь, умение попросить о помощи, умение ее принять.*

Эта целеустановка актуализирует тот минимум риторических знаний, который будет востребован на данном уроке, и позволит инструментально обеспечить реализацию желания помочь.

¹ Это всего лишь один из возможных «путей движения мысли», который, разумеется, не является единственным.

² Глубоко прав был А. Б. Ковельман, отмечавший воспитательную функцию как неотъемлемую, атрибутивную черту риторики: «...где нет воспитания, исправления обывателя, там нет и риторики как таковой, нет синтеза моральной философии с ораторским искусством. Лишь с появлением «воспитывающей» нотки рождается риторика как таковая» [4, с. 17].

Очевидно, что «коммуникативные» вопросы задают прагматическое, этическое поле урока, вызывают к жизни эффективные способы мотивации и рождают идеи относительно методов и приемов организации урока.

Так, поиск ответов на вопросы: «Зачем это знание нужно данному классу, конкретным ученикам? Какое прибавление знания ожидается по окончании урока?» – может привести учителя к следующим размышлениям: это им необходимо для того, чтобы осознанно употреблять в речи нужные синтаксические конструкции, чтобы ясно понимать, в каких коммуникативных ситуациях оптимальны простые предложения, в каких – сложные, в каких ситуациях оптимум может быть достигнут с помощью сложных бессоюзных, а в каких – с помощью сложноподчиненных предложений. Значит, необходимо «задать» ситуации, в рамках которых может быть организован поиск.

Наиболее типична на уроках ситуация, когда учитель ждет от ученика развернутого ответа на вопрос, а получает односложную реплику. Следовательно, взяв по контрасту две речевые ситуации, в которых ученики по-разному дают ответ на вопрос учителя, можно задать проблемную ситуацию (ученики в этом случае самостоятельно придут к мысли, что с помощью сложного предложения можно передавать более «разветвленную», более емкую мысль, а примитивная в синтаксическом отношении конструкция свидетельствует о существовании мысли только в «зародышевом» состоянии). Взяв две другие ситуации, можно организовать поисковую деятельность, результатом которой будет убеждение учеников в том, что, напротив, в некоторых речевых ситуациях именно простые предложения с прозрачной семантикой гораздо предпочтительнее запутанных, громоздких синтаксических построений.

Следующий шаг – конструирование подобных ситуаций. Здесь в распоряжении учителя весь его коммуникативный опыт. Возможно обращение к коммуникативным ситуациям из контекста школьной жизни, к широкому социокультурному контексту. В нашем случае возможно предложить для сопоставительного анализа следующие пары ситуаций:

Первая ситуация	Вторая ситуация
<p><i>Учитель:</i> Ребята, трудным или легким вам показалось домашнее задание?</p> <p><i>Ученик:</i> Мне было трудно...</p>	<p><i>Учитель:</i> Ребята, трудным или легким вам показалось домашнее задание?</p> <p><i>Ученик:</i> Легко было вставлять пропущенные буквы, потому что это хорошо известные нам орфограммы, а вот дать письменное объяснение, почему именно так я озаглавил текст, было трудно: я просто так назвал, и мне показалось, что это хорошо.</p>

Возможные вспомогательные вопросы учителя: *какой ответ ученика более значим для учителя, дает ему больше «информации к размышлению» и почему?*

Поиск ответов на вопросы, связанных с развивающей целью урока, потенциально направлен на организацию групповой работы в классе и провоцирует учителя на создание такой проблемной ситуации, в которой одни ребята могли бы реально помочь другим. Как один из вариантов может появиться следующая ситуация.

Учитель:

– Прочитайте внимательно материал параграфа «Виды сложных предложений». Вам известно, что, кроме сложных, существуют и простые предложения, которые мы изучали раньше. Составьте схему «Типы предложений в русском языке», отразив в ней свои знания о простых и сложных предложениях и их видах.

(Самостоятельная работа учеников, скорее всего, подтвердит предположение учителя о том, кому это задание окажется по силам, а кто будет испытывать серьезные затруднения).

Учитель, обращаясь к «первым»:

– Не у всех ребят получается эта схема. Вы готовы помочь? А как вы предложите свою помощь? (Очень важный вопрос для формирования коммуникативной компетенции подростков: он открывает горизонт для понимания того, всегда ли нужно предлагать свою помощь, когда это ситуативно неуместно, как корректно предложить свою помощь и т. д.)

Результатом беседы станет выбор оптимальной речевой формы высказывания «предложение помощи» в данной ситуации: выбор осуществляют сами ученики из предложенных ими же вариантов путем анализа каждого варианта с точки зрения адресата (возможные варианты: «У меня все получилось – на, срисуй», «У меня все получилось – хочешь, подскажу?», «У меня все получилось – хочешь, объясню?», «Хочешь, помогу?», «Тебе помочь?», «Давай помогу...»)

Учитель, обращаясь ко «вторым»:

– У вас не получилась схема. Вы будете просить помощи? Вы умеете обращаться за помощью так, чтобы непременно помогли, чтобы не отказали? А с какими словами вы примете помощь, если она будет предложена в корректной форме? (Это тоже очень важные вопросы, прежде всего, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции, а также социальной, личностной зрелости, так как они заставляют учеников задуматься над тем, всегда ли нужно просить о помощи, когда что-то не получается, какая именно помощь нужна, как эффективно просить помощи, как ее принимать и т. п.)

Планируемым результатом подобной беседы учителя с учениками должен стать выбор оптимальной речевой формы высказываний «просьба о помо-

щи» и «благодарность за помощь». Выбор, как и в предыдущем случае, осуществят сами ученики из набросанных ими же вариантов путем анализа каждого варианта с точки зрения адресата.

Наиболее значимые блоки будущего урока найдены, остается продумать их расположение. Но речемыслительные действия субъектов обучения на этом этапе (этапе диспозиции) остаются за рамками рассматриваемой темы и нуждаются в специальном рассмотрении.

Мы проиллюстрировали возможный ход мысли риторически компетентного преподавателя (а функционирование риторических категорий вообще и инвенции в частности осуществляется, прежде всего, через когнитивные процедуры), разрабатывающего замысел традиционного школьного урока. В первом примере в фокусе его внимания оказалось преимущественно изобретение собственно текстовой составляющей урока, во втором – преимущественно коммуникативная составляющая: значимость изучаемого материала для развития речемыслительной деятельности, для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Очевидно, что в обоих случаях риторическая инвенция провоцирует учителя на поиск живых форм, заставляет его ориентировать содержание урока на конкретного ученика, заботиться о пробуждении его мысли, привлекая для этого контекст его повседневной жизни. Нельзя не заметить, что урок, разработанный в русле риторического замысла, соединяет в себе и личностно ориентированное, и проблемное, и контекстное обучение, здесь реально формируются основы критического мышления. Однако в нашем случае это не педагогическая эклектика, а органичный, естественный синтез, возможность которого обеспечена синтетической природой риторической категории *инвенция* и ее денотата – феномена «изобретения», «нахождения» замысла высказывания.

Риторическое изобретение, задавая определенную методологию разработки замысла урока (в последнем случае через пристальное внимание к целеполаганию и на его основе через выбор оптимальной стратегии для достижения целей), позволяет модернизировать традиционный подход к школьному уроку, не нарушая сложившихся традиций, а переосмысливая их с учетом новых требований к современному уроку. Такой подход не допускает дистанцирования предмета изучения от обучающегося субъекта, напротив, направляет творческую мысль учителя на поиск оптимальных способов обучения, которое в режиме «риторизации» выходит за рамки обучения в традиционном смысле (как преимущественно процесса познания), и может быть осмыслено как обучение искусству жить среди людей и искусству быть Человеком.

Литература

1. Аругюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. – М., 1991.

3. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. – М., 2002.
4. Ковельман А. Б. Риторика в тени пирамид. – М., 1988.
5. Нерознак В. П. Дискурс / В. П. Нерознак, И. И. Халеева // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Энциклопедический словарь-справочник. – М., 2005.
6. Риторика: Методология и практика: Сб. программ / Отв. ред. и сост. М. И. Панов, Л. Е. Тумина. – М. – Ярославль, 2003.
7. Рождественский Ю. В. Теория риторики. – М., 1999.
8. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.
9. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. – М., 1948–1952. – Т. 2.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Т. В. Ежова

В настоящей статье дан анализ одной из ведущих тенденций развития современного образования – гуманитаризации. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на парадигмальное движение участников образовательного процесса от технократического способа деятельности к гуманитарному, что требует переосмысления старых и разработки новых целей образования, реконструкции ценностных оснований его содержания, качественного преобразования деятельности субъектов.

Научно-технический прогресс привел к деформации общества в целом и образования – в частности. На первое место ставится не конкретный человек как уникальная индивидуальность, а заданная объективная реальность, когда результат педагогической деятельности должен соответствовать заранее заданному идеальному стандартизированному прогнозу, выведенному из социальной целесообразности и детерминированному социокультурными обстоятельствами. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую платит за это ученик. При этом оба субъекта образовательного процесса: и ученик, и учитель – становятся лишь средством достижения эталонного результата и оказываются зачастую в одинаковом положении в смысле личностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются.

Другой аспект кризиса образования связан с «дефицитом культуры в образовании» (В. П. Зинченко), с технократической перегрузкой образования, его «гуманитарным голоданием» (Э. Д. Днепров) и – как с одним из следствий этих явлений – с трансляцией знания в отчужденной, безличной форме, которая себя исчерпала. Явным проявлением этого обстоятельства выступает дегуманизация образования, выражающаяся в различных типах отчуждения (например, учащегося – от учителя, школы – от общества, учителя и учащихся – от их собственных задач и устремлений), в сложившихся формах и методах определения содержания образования, в принципах его построения и предъявления учащимся, в недооценке субъективных, личностных оснований [5].

Постоянно убыстряющийся темп жизни на фоне усиления ее технократической составляющей меняет человеческую природу, все больше уподобляя людей сложным биосоциальным механизмам. Технократизация современной жизни требует для человека своеобразной «гуманитарной компенсации» через устойчивое развитие гуманитарных оснований социальной жизни. Ведущей формой такой компенсации служит образование. Как отмечает И. А. Колесникова, «образование ведет человека от простого обучения функциональным социальным действиям к осмыслению онтологических, гносеологических, аксиологических, культурологических истоков собственного бытия. Это закономерно, поскольку по своей сути оно призвано выступать средством не только индивидуального, но и видového развития человечества» [3, с. 87]. Гуманитаризация всех звеньев образования представляется объективным и неизбежным процессом в историко-генетическом плане. Движение человека от овладения своей природной (биологической) сущностью к высотам духовности осуществляется через социальное пространство и пространство культуры. Процесс «окультуривания», становящийся своеобразным ключом к гуманитарному развитию, немислим без образовательных усилий человека и общества в целом.

Центральной идеей концепции модернизации российского образования стало возвращение к идее абсолютной ценности человека как «меры всех вещей». Процесс обновления парадигмы педагогического образования на основе принципов гуманизма, духовности, культуросообразности, диалогичности, фундаментальности, интегративности, вариативности, преемственности в настоящее время является насущной необходимостью и потребностью общества. Главное предназначение образования в современной гуманитарной парадигме состоит в осмыслении человеком своего места в мире, в овладении способами герменевтического понимания при взаимодействии с миром. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как личностно значимой

ценности. При этом в расширяющемся процессе овладения различными способами взаимодействия с миром происходит обогащение, развитие личности обучающегося. Ценности и нормы культуры, искусство, нравственность – все достижения духовной сферы жизни должны создавать атмосферу обращенности к человеческой личности, проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечить его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие студентов [1].

В распространенном еще Госкомвузом РСФСР по делам науки и высшей школы письме (1991 г.) о возрождении и развитии гуманитарного образования в вузах России отмечается семь направлений: философское, социально-политическое, экономическое, историческое, юридическое, филологическое, культурологическое. Этот список заведомо неполный: в него должны войти педагогическое, психологическое, а также ряд других направлений. Однако дело не столько в числе направлений, образующих гуманитарную составляющую, сколько в развертывании, раскрытии гуманитарного потенциала этих направлений в профессиональном педагогическом образовании.

Исследования по формированию методологической культуры (В. В. Краевский, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин и др.), развитию педагогической рефлексии (Б. З. Вульф, С. Ю. Степанов и др.), творчества (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский и др.), коммуникативных умений будущего учителя (Ю. П. Азаров, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик и др.) подготовили постановку проблемы гуманитаризации образования, хотя данный термин в них широко не использовался. В настоящее время сложились необходимые предпосылки для теоретического исследования проблемы гуманитаризации педагогического образования и воплощения его результатов в практику профессиональной подготовки будущего учителя. В работах М. С. Кагана, И. А. Колесниковой, В. Т. Пуляева, Л. П. Разбегаевой, В. Н. Сагатовского, Ю. В. Сенько, В. В. Серикова, В. А. Сластенина и многих других представителей гуманитарного сообщества можно найти глубокий философско-культурологический анализ человеческих оснований социального бытия, форм гуманитарного познания, обоснование путей гуманитарного развития общества, в том числе с помощью образования. В результате изменилось содержание преподавания многих предметных областей. На всех ступенях образования больше внимания стало уделяться проблемам интеграции, коммуникативной культуре, диалоговому общению, развитию критического мышления, формированию в образовательных учреждениях гуманитарной среды.

Интерес к проблеме гуманитаризации образования поддерживается и стимулируется смежными с педагогикой и интенсивно развивающимися науками: герменевтикой, семиотикой, психологией, психолингвистикой и другими наука-

ми. Данные этих наук, относящихся к гуманитарной области, все активнее привлекаются к исследованию проблем гуманитарной подготовки будущего учителя. Они помогают разорвать тот порочный круг, когда овладение знаниями и новыми педагогическими технологиями, являющимися по своей природе гуманитарными, строится по технократическому типу с его жесткостью ограничений и однозначностью выводов. Преодоление такого подхода возможно через исследование феномена педагогического образования в контексте культуры, в русле диалога разнообразных личностных смыслов и ценностей, т. е. гуманитарного диалога.

10 лет назад «Учительская газета» (от 14 ноября 1995 г.) организовала «Круглый стол» по проблемам гуманитаризации образования. Материалы были опубликованы под симптоматичным заголовком «На минных полях гуманитаризации». Мины – проблемы гуманитаризации образования, обнаруженные участниками дискуссии, – можно условно разделить на теоретические и практические. К первым из них относятся:

- наполнение учебного плана новыми учебными предметами гуманитарного цикла вместе с существенной корректировкой содержания традиционных гуманитарных предметов;
- недостаточность (а иногда и отсутствие) в российской школе программ и эффективных методик ненасильственного решения конфликтов развития, воспитания чувства собственного достоинства и толерантного отношения к иным взглядам, убеждениям, обычаям, культурам.

Из практических вопросов гуманитаризации образования за «Круглым столом» обсуждались:

- неподготовленность большинства учителей к работе в новой личностно-ориентированной парадигме;
- недостаточная психологическая готовность и социальная зрелость детей для того, чтобы полноценно воспринимать и усваивать тот шквал гуманитарного содержания, который обрушился на школу;
- появление в среде учащихся «гуманитарной образованщины» на фоне отсутствия глубокой культуры [5].

Прошло 10 лет, однако многие проблемы как теоретического, так и практического плана, поставленные на «Круглом столе», все еще ждут своего решения. Комплексных мер, способствующих смене существующих в российском образовательном пространстве установок с технократических на гуманитарные, по ряду причин пока разработано и предпринято не было. Более того, в массовой практике наметилось последовательное вытеснение гуманитарного начала со всех уровней образования. Это выражается в сокращении часов на гуманитарные циклы в школьных и вузовских стандартах образования, в редукции содержания образования до его модульного представления на уровне отдельных

профессиональных знаний, умений, навыков, в широком внедрении в практику обучения тестовых форм контроля, не гуманитарных по своей природе и зачастую не требующих присутствия преподавателя, в уменьшении доли человеческого общения по мере компьютеризации процесса обучения, в распространении в учебной практике различных форм свертывания гуманитарного содержания, таких, как сборники готовых сочинений, дайджесты классической литературы, компьютерные варианты рефератов и экзаменационных ответов по истории, литературе и другим гуманитарным предметам [3].

Гуманитаризацию образования можно разворачивать в логике предметного содержания, т. е. экстенсивным путем. Но ограничиваться лишь таким способом решения проблемы, «вялой гуманитаризацией» (К. Ясперс) нельзя, так как в этом случае не подвергается радикальному обновлению главное – система взаимоотношений «учитель – ученик». Экстенсивный способ гуманитаризации образования нуждается в дополнении его интенсивным. Речь идет о гуманитаризации образования не только в логике учебного предмета, но и в логике учебного процесса. Это прежде всего гуманистический стиль отношений, гуманитаризация образовательной среды и приобщение учащихся к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов.

Идея гуманитаризации образования раскрывается и через общие подходы к его осуществлению: реализацию полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса, когда содержание обучения и способы его усвоения строятся на основе осмысления предшествующего опыта обучающихся, удовлетворения жизненно значимых образовательных потребностей; создания условий для построения индивидуального образовательного маршрута, присвоения и созидания субъективно нового, пристрастного, «живого» знания, которое обрело для учащихся личностный смысл. Конечно, смысл образования не только в получении знаний. Психолог В. П. Зинченко писал: «Мы забыли о том, что школа должна выводить прежде всего в люди, а уже потом в солдаты, рабочие, ученые, патриоты и т. д.» [2].

Гуманитаризация педагогического образования должна быть направлена в первую очередь на изменения

- целевой ориентации;
- индивидуально-личностных смыслов образования, выступающих в качестве преобразующего и преобразуемого начала;
- характера межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса;
- типа профессионального мышления и поведения, предполагающего личностно-гуманную ориентацию;

- содержательной стороны учебного процесса;
- статуса знаний: из цели обучения в средство, инструмент для постижения окружающего мира;
- природы и характера используемых педагогических технологий;
- способов восприятия, осмысления и субъективной трактовки явлений социальной и педагогической реальности на основе рефлексии, интерпретации, поисков личностного смысла.

Все это требует изменения механизмов целеполагания, принципов педагогического взаимодействия, пересмотра содержания образования, критериев оценки результативности воспитания и обучения. Гуманистический вариант целеполагания не на отвлеченно-теоретическом, не на политико-идеологическом, а на собственно педагогическом уровне открывает сегодня перед учителем возможность уйти от «усредненного», обезличенного целеполагания и создать индивидуально-лично-ориентированную модель своей деятельности. Это, в свою очередь, позволяет выстроить содержание педагогического процесса, ориентированное на жизненные и познавательные проблемы, потребности, интересы конкретных учащихся. Как отмечает И. А. Колесникова, «если в целях не заложена динамика развития личности, индивидуальности, межличностных отношений, то они не принадлежат к кругу гуманистических педагогических целей, а могут носить управленческий, организационный, информационно-кибернетический и иной характер» [4, с. 133].

Содержание гуманитарного образования задается, условно говоря, двумя векторами. Один из них – это традиция, которая должна передаваться от поколения к поколению. Это те ценности и образцы, которые общество считает наиболее значимыми. Они так или иначе должны быть представлены в этом содержании, и притом в явных, отчетливо зафиксированных формах. Второй вектор ориентирован на современность и на предвидимое, прогнозируемое будущее, то есть он более непосредственно связан не с собственно гуманитарной, а с социальной составляющей содержания образования, с социализацией личности.

Результатом качественной гуманитарной подготовки должно стать развитие гуманитарной культуры педагогов, которая, по определению В. А. Сластенина, представляет собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности [6]. Сама же гуманитарная подготовка подразумевает целостный процесс воспитания, обучения и развития, базирующийся на признании абсолютной ценности человека как «меры всех вещей»; обеспечивающий овладение будущими учителями практикоориентированным социально-антропологическим знанием; имеющий своей целью создание условий для станов-

ления личности социально грамотной, приобщенной к универсальным гуманистическим ценностям, способной к самоопределению и самореализации в профессиональной и непрофессиональной сферах жизнедеятельности. Эффект гуманитарной подготовки проявляется не столько в усвоении определенного учебного материала, сколько в появлении потребности к постановке и решению гуманитарных проблем; в развитии субъектной позиции; в самоопределении в поле культуры; в умении вступать в диалог; в получении опыта жизнедеятельности в системе межсубъектных отношений; в исчезновении страха перед инобытием.

В условиях изменяющегося общества вузам любого профиля необходимо готовить не просто специалиста, овладевшего определенным объемом научно-технических знаний и умений, но носителя гуманитарной культуры. Речь идет о человеке, способном занять гуманитарную позицию в рамках своей профессии, умеющем профессионально работать с информацией, используя гуманитарные способы ее получения и интерпретации, готовом действовать, принимая «гуманитарные решения» в рамках своей компетенции, осуществлять гуманитарное проектирование и экспертизу.

Гуманитаризация образования – это многоплановое явление, которое может осуществляться (или не осуществляться) на нескольких уровнях: в рамках выбора идеологии развития общественной системы воспитания и обучения, в границах разнообразных педагогических процессов и систем, в практической деятельности конкретных работников образовательных учреждений, во внутреннем мире участников образовательного процесса, в движении от функционально-ролевой позиции человека как биосоциального существа к проявлению человеческой сущности во всей ее полноте (как личности, субъекта, индивидуальности).

Понимание сути этих проблем и явной недостаточности простого описания факта взаимодействия культуры и образования вызывает потребность более глубокого их осмысления и изучения. И если мы ставим вопрос о преобразовании всей системы российского образования, то необходимо начинать с преобразований в области профессионального педагогического образования. Ничего не меняя в подготовке учителя, среднюю школу изменить невозможно.

Литература

1. Абрамова М. А. Специфика гуманитарной подготовки в контексте стандартизации профессионального образования // *Философия образования*. – 2006. – № 2. – С. 70–78.
2. Зинченко В. П. Перспективы ближайшего развития развивающего образования // *Психологическая наука и образование*. – 2000. – № 2. – С. 24–30.

3. Колесникова И. А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1. – С. 86–107.

4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

5. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

6. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул, 1996.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Г. Горб

В статье представлено понимание особенностей развития концепций в педагогические теории, предметная структура педагогической теории и комплексный подход к определению теоретических основ научно-педагогического исследования, а также компоненты методологии исследования и комплексная методологема как методологическая основа научно-педагогического исследования.

Развивающиеся в настоящее время различные сферы гуманитарного знания, в том числе и педагогическая наука, оказывают определенное влияние на социальные и профессиональные процессы. Как отражается ее развитие на системе образования и важнейших сферах социальной деятельности? А. М. Новиков отмечает, что «если у нас такое «хорошее образование» – одно из лучших в мире, чем мы нередко друг перед другом хвастаемся, то почему наша экономика неконкурентоспособна? Как влияет образование населения на развитие социальной сферы? На развитие культуры? Почему российская художественная и музыкальная школы достигли недостижимых высот в мировом искусстве, а, к примеру, российская инженерная школа утратила свое былое величие, экономическая же школа вообще никогда и никуда не поднималась?» [8, с. 23]. Причин такого положения дел достаточно, в том числе и не зависящих от компетенции субъектов образовательной деятельности. Но одна из основных – в самой педагогической науке, а именно: не опережающий, а эволюционно-описательный характер научного педагогического знания, не позво-

ляющий обеспечить цивилизационно-прогностическую направленность развития образовательной сферы современного российского общества. Следует согласиться с мнением С. Колташа, утверждающего, что «в логико-методологической характеристике педагогической теории отсутствует концептуальная целостность, что приводит к ее стихийному и несистемному складыванию, не изжитому педагогикой и по сей день» [4, с. 136].

В данной статье мы намерены рассмотреть указанную проблему в процессе решения задачи по повышению уровня теоретической обоснованности и методологической определенности научно-педагогических исследований.

Анализ значительного количества авторефератов, опыт оппонирования кандидатских диссертаций и участия в предзащитах кандидатских и докторских диссертаций на кафедре возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского педагогического университета позволяют сделать вывод о том, что зачастую соискатели, представляя в автореферате теоретическую основу исследования, обращают больше внимания на персоналии ученых, чем на разработанные ими концепции и теории. Да и сами понятия «концепция» и «теория» заменяются фразами «идеи, отраженные в трудах...», «работы ученых...» и т. д. Стоит ли удивляться, что у экспертов, оппонентов и членов диссертационных советов вызывает сомнение теоретическая значимость таких исследований.

Итак, что общего между концепцией и теорией и в чем их отличие? В чем особенность педагогических теорий? Какова структура? Как определить теоретическую основу исследования и обеспечить системное или комплексное взаимодействие представленных в нем концепций и теорий?

Подходы к определению понятия «концепция» в современной науке в целом имеют схожий смысл. Концепция в педагогике (педагогическая концепция) в основном определяется как «основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [1, с. 216]. Мы согласны с мнением Е. Н. Шиянова и С. В. Бобрышова, что педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны. Они отмечают, что «концепция является базисом педагогической теории, ее ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания» [12, с. 13].

Когда же концепцию можно назвать теорией? Педагогика относится к наукам, изучающим субъективную реальность [10, с. 148]. Отличительной особенностью таких наук являются способы верификации их теоретических положений. Если в науках, изучающих объективную реальность (физика, хи-

мия, астрономия и др.), уровень теоретической значимости, можно сказать, глубины, определяется на основе анализа качества используемых для получения результата средств и методов научного познания, то в науках, изучающих субъективную реальность, основным признаком является уровень интереса субъектного принятия определенных теоретических положений. Принцип конвенционализма (соглашения) в процессе обоснования научного знания ввел Ж. А. Пуанкаре (1854–1912), доказывая, что он может быть распространен в математике и даже физических теориях. С нашей точки зрения, этот принцип следует считать основным в процессе принятия концепции в качестве теории – «высшей, самой развитой формы научного знания, дающей целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области деятельности – объекта данной теории» [11, с. 560].

Субъектность – отличительный признак раннего этапа развития педагогической концепции. Другими словами, любая концепция имеет автора, этим автором выступает конкретный педагог (ученый или практик) или группа исследователей (научная школа), ее разработавшая. Становление концепции как теории происходит в процессе принятия ее основных положений другими субъектами в качестве базовых в ходе научной или практической педагогической деятельности. У этого процесса не может быть четких временных рамок, все зависит от компетентности и таланта разработчиков, социальной и педагогической актуальности, убедительности научных фактов, отражающих онтологические положения концепции. Весьма условно и количество субъектов, при котором можно назвать концепцию теорией. С нашей точки зрения, выход концепции на межрегиональный уровень признания вполне достаточен для отношения к ней как к педагогической теории определенного процесса. Это положение, безусловно, требует дискуссионного обсуждения и конвенционального принятия.

На уровень развития концепции, безусловно, влияет и полнота отражения сущности и основных закономерностей описываемого процесса. Вместе с тем, мы не выделяем этот признак в качестве основного по следующим причинам. Во-первых, сама концепция должна содержать минимальное количество положений, которые позволяют назвать ее концепцией, а не взглядом, идеей, подходом и т. д. Во-вторых, не представляется возможным определить критерии такой полноты, которые будут применимы для любых педагогических теорий. В-третьих, признание другими субъектами концепции в качестве основы своей научной или практической деятельности подтверждает, хотя и косвенно, не только ее полноту, но и глубину в отношении конкретного предмета.

Рассмотрим строение теории в общем, абстрактно-логическом виде. Многими авторами выделяются следующие основные ее компоненты: 1) исход-

ная эмпирическая основа теории, в которую входит множество зафиксированных в науке (в данной ее отрасли) фактов, проведенных экспериментов и пр., которые получили уже некоторое описание, но ждут своего объяснения, теоретической интерпретации; 2) исходная теоретическая основа теории – множество допущений, постулатов, аксиом, общих законов, принципов теории; 3) логика теории – множество допустимых в рамках теории правил логического вывода и доказательства; 4) совокупность выведенных в теории следствий, теорем, утверждений, принципов, условий и т. д. с их доказательствами – наибольшая по объему часть теории, которая и выполняет основные функции теоретического знания, доставляя «тело» теории, ее основное содержание [7, 10, 11].

Представленные положения отражают структурированное содержание теории, являясь необходимым, но недостаточным описанием ее структуры. В педагогической теории, как, впрочем, и любой другой теории в гуманитарной сфере, должна быть представлена и описана ее предметная структура. Объектом педагогической теории является процесс (воспитательный, дидактический, школоведческий и т. д.). В качестве предметов педагогического процесса, которые должны быть представлены в теории, мы выделяем следующие:

- субъект и объект¹ педагогического процесса, их сущность и закономерности развития;
- закономерности взаимодействия субъекта и объекта педагогического процесса;
- сущность и закономерности развития системообразующих факторов², оказывающих влияние или воздействие на субъекта и объекта педагогического процесса, его характеристики и направленность;
- характеристика основных внутренних и внешних связей компонентов педагогического процесса.

В ходе исследования систем выделяют синергетические и рекурсивные связи.

Синергетическая связь обеспечивает при совместном функционировании отдельных элементов системы увеличение общего эффекта до величины большей, чем сумма эффектов этих же элементов, действующих независимо.

¹ В последние годы в педагогических концепциях и теориях, основанных на идеях гуманизма, культуросообразности, сотрудничества, рассматриваются исключительно субъект-субъектные отношения в ходе педагогического взаимодействия. Такая категоричность несколько противоречит сущности образовательной деятельности. Более корректно говорить о повышении субъектности обучаемых и о профессиональном и личностном развитии субъектов образовательной деятельности.

² В зависимости от типа систем такими факторами могут быть параметры порядка (открытые, сложные, нелинейные, когерентные системы), подсистемы, компоненты, а также связи между компонентами (структурно-детерминированные системы).

Рекурсивная связь позволяет определить, какое явление, происходящее в системе, – причина, а какое – следствие, какая в системе величина – аргумент, а какая – функция [6, с. 32].

Таким образом, с нашей точки зрения, значительно повысить теоретический уровень научно-педагогических исследований позволит обоснование диссертантом модели теории объекта исследования. В этой модели целесообразно отразить указанные компоненты предметной структуры теории, используя для этого теоретическую основу исследования, в которую следует включить следующее:

1. *Общезначимая педагогическая теория.*

Мы считаем, что общезначимость теории определяется уровнем ее конвенционального принятия (например, к таким теориям следует отнести теорию развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, теорию гуманистического воспитания Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинского, теорию лично-развивающего образования Э. Ф. Зеера и Г. М. Романцева и др.). В настоящее время существует большое количество общезначимых теорий, разработанных на основе различных концепций. Задача исследователя – выбрать ту теорию, которая наиболее полно отражает специфику объекта и предмета исследования. При этом необходимо обращать внимание на то, что некоторые заявленные на этом уровне теории таковыми не являются. В последние годы стало модно разработанным концепциям давать «громкие имена». В результате появилось значительное количество «педагогик» и «парадигм», которые от этого не перестали быть просто авторскими концепциями.

2. *Педагогические теории и концепции, отражающие особенности предмета исследования.*

3. *Теории из других областей гуманитарного знания, описывающие значимые для целей и задач исследования процессы и их закономерности.*

Выбор теорий и концепций, входящих в теоретические основы исследования, должен проводиться на принципах, которые мы определили в процессе анализа системы принципов научного познания А. М. Новикова [7, с. 48–51]:

- принцип детерминизма, требования которого предусматривают определяющее значение теории более высокого уровня при выборе теории или концепции последующих уровней;

- принцип соответствия, предполагающий, что концептуальные основы всех представленных теорий имеют схожий смысл и идеи.

Такой подход позволит рассматривать теории и концепции в виде комплекса, обеспечивающего достижение целей исследования, а при наличии «научной удачи» этот комплекс может иметь системное влияние на разработку модели теории объекта исследования, которая в дальнейшем превратится в самостоятельную концепцию.

Особую значимость в процессе научно-педагогического исследования имеет его **методологическая определенность**. В настоящее время методология науки рассматривается как учение о принципах построения, формах и способах научного познания [9, с. 450]. Исходя из контекста общепринятого понимания методологии научного познания мы считаем, что методология научно-педагогического исследования должна состоять из следующих компонентов:

- методологема исследования;
- логическая структура исследовательской деятельности;
- методы получения нового научного знания и его объективации.

В настоящей статье мы рассмотрим методологему исследования, так как именно она влияет на специфику логической структуры исследовательской деятельности и непосредственно определяет выбор ее методов.

Методологема – это априорная конструкция (относительно конкретного вида исследования) в виде теории или модели, которая используется для продуцирования того или иного конкретного проекта. Эта дефиниция понятия представлена В. А. Костинным: «...понятие «методологема» фиксирует роль различного рода теорий в отношении изучаемых конкретных объектов или их групп» [5, с. 85].

В современной педагогической науке методологемы представлены в виде методологических подходов. Н. В. Бордовская называет подходы, наиболее часто встречающиеся в исследованиях: сциентистский, гуманистический, деятельностный, личностный, аксиологический, культурологический, антропологический, антропосоциальный, целостный, системный, комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовой, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический, параметрический. При этом отмечается, что многие авторы, ориентируясь в своих исследованиях на несколько подходов, «не всегда понимают, как же соединить все составляющие в соответствии с логикой проводимых сегодня исследований, чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами» [2, с. 22]. Мы разделяем точку зрения Н. В. Бордовской о том, что необходимо отдать «предпочтение традициям диалога в выборе методологических оснований, приемам аргументации и системности в построении методологии своего исследования» [2, с. 22]. Например, в процессе изучения информационно-педагогических процессов в вузе мы разработали **комплексную методологему**¹, основанную на структурно-функциональных особенностях исследовательской деятельности, состоящую из двух компонентов.

¹ Разработка системных методологем научно-педагогических исследований является актуальной проблемой нашей научной деятельности.

Первый компонент отвечает на вопрос, каким я вижу познаваемый мир и как я понимаю получаемую в ходе познания информацию. Исходя из характерных особенностей объекта и предмета исследования мы определили в качестве общенаучной системы миропонимания синергетику, а основной философской гносеологической концепцией – герменевтику. Основываясь на концепциях, адаптирующих синергетические идеи для объяснения социальных явлений и процессов (В. Анштейн, Р. В. Баранцев, В. В. Василькова, В. С. Егоров, М. С. Каган, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, К. Майнцер, Л. Серафимов, В. П. Шалаев), мы определили вуз как *открытую, сложную, нелинейную, когерентную образовательную систему*. Открытость образовательных систем обуславливает наличие в них большого количества внешних связей, оказывающих различное влияние, при этом не всегда зависящее от силы и направленности тех или иных внешних факторов. Все эти процессы превращают образовательную систему вуза в сложную. Основное отличие сложной системы заключается в том, что ее изучение невозможно путем редукции (сведение сложного к более простому). Упрощение сложной системы возможно только на основе выделения ее параметров порядка, которые определяют ее характеристики и оказывают основное влияние на направленность развития. Когерентность понимается нами как согласованность взаимодействия элементов, которая проявляется в масштабе всей системы, на ее основе обеспечивается целостность системы.

В качестве философско-гносеологической основы исследования мы определили герменевтику, представляемую нами, прежде всего, как философское учение об онтологии понимания и эпистемологии интерпретации. С нашей точки зрения, именно герменевтика, в отличие от других теорий познания (иллюзионизм, конвенционализм, критицизм, позитивизм, прагматизм, реализм, скептицизм, феноменализм, эмпиризм, эмпириокритицизм), позволяет отразить наиболее существенные связи между информацией как социальной реальностью и субъектами ее понимания и интерпретации.

Изучив основные теоретические положения философской и педагогической герменевтики, представленные в работах М. М. Бахтина, Х. Г. Гадамера, В. Дильтея, А. Ф. Закировой, Л. А. Микешиной, П. Рикера, А. Н. Славской, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, в качестве основной современной теории, определяющей функции и формы герменевтической интерпретации, мы приняли концепцию А. Н. Славской, акцентированную на субъективно-рефлексивном подходе. Субъектами интерпретации являются все участники педагогического мониторинга, при этом должны создаваться организационные условия не только для суждений субъектов, но и для диалога, способствующего становлению культуросообразного субъективного мира участников педагогического мониторинга.

Вторым компонентом методологемы является теория (или теории), на основе которой определяются принцип, комплекс или система принципов изучения и преобразования объекта и предмета исследования. В рассматриваемой методологеме вторым компонентом представлены следующие теории:

- теория системного анализа образовательного процесса (А. А. Денисов, Ф. Ф. Королев, В. Д. Могилевский, А. М. Новиков, Г. И. Рузавин);
- теоретические аспекты педагогической аксиологии (С. Ф. Анисимов, Н. А. Асташова, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, Б. З. Вульф, М. Н. Дудина, В. П. Зинченко, И. Ф. Исаев, М. С. Каган, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижак, Е. Н. Шиянов);
- психологическая теория деятельности (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов);
- концепции гармонизации образовательных систем (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, Н. А. Проворова, В. Н. Сагатовский).

На основе указанных теорий был определен следующий комплекс принципов исследования информационно-педагогических процессов в вузе: принцип системности; принцип аксиологической определенности информационных процессов; принцип личностно-деятельностного характера взаимоотношений субъектов педагогического мониторинга; принцип гармонизации личностного, группового и организационного развития [3].

Комплексное применение в методологеме теорий из различных научных областей (философия, системология, социология, психология и др.) позволяет повысить интегративность нового педагогического знания, его обоснованность за счет методологической определенности каждой из используемых теорий. Например, мы использовали в качестве теории, описывающей образовательную систему вуза, синергетику. Это позволило при определении системообразующих факторов образовательной системы не редуцировать ее организационно-функциональную модель, а выделить параметры порядка сложной, открытой, нелинейной системы (процессы развития индивидуальных и групповых субъектов образовательной деятельности, доминирующие педагогические идеи, процессы материально-технического и экономического обеспечения образовательного процесса), отслеживание которых в процессе педагогического мониторинга позволяет получать педагогическую информацию, конструктивно влияющую на развитие образовательной системы вуза. Нам представляется такой подход более научно обоснованным, ограничивающим соблазн эклектичного переноса терминов одной теории в совершенно иную область знания, чем страдают некоторые «инновационные» педагогические концепции.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать методологему как методологическую основу исследования. В зависимости от объекта, цели и уровня исследования в нее включаются философские и общенаучные теории, основные положения которых раскрывают особенность миропонимания и гносеологический подход исследователя, а также педагогические, социологические, психологические и др. теории, принципы которых положены в основу изучения и преобразования предмета исследования.

В данной статье мы представили концепцию фундаментальных аспектов научно-педагогической деятельности, связанных с ее теоретическими и методологическими основаниями. Мы прекрасно понимаем, что необходима кропотливая работа по апробации представленных концептуальных положений как в конкретных диссертационных исследованиях, так и в процессе научных дискуссий.

Литература

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.: Ростов-н/Д, 1999.
2. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
3. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2003. – 387 с.
4. Колташ С. О методологических исканиях педагогики (60–80-е гг. XX в.) / Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 134–136.
5. Костин В. А. Исследование систем управления. – Екатеринбург, УрАГС, 1999. – 192 с.
6. Мишин В. М. Исследование систем управления. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 527 с.
7. Новиков А. М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвест, 1999. – 120 с.
8. Новиков А. М. О структуре теории образования / Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 18–23.
9. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
10. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
11. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Шиянов Е. Н., Бобрышов С. В. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.

РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Т. В. Филипповская

Автор статьи обращается к работе Адама Смита «Исследования о природе и причинах богатства народов» для того, чтобы доказать: проблемы взаимодействия государства и профессионального образования двести двадцать лет назад оказались чрезвычайно схожими с современными реалиями, а наши представления о теоретических воззрениях Адама Смита оказываются слегка поверхностными.

Сегодня уже очевидно: идея реформирования образования, прикрытая благими намерениями о повышении его доступности, об усилении значимости социального статуса участников образовательного процесса, на самом деле является лишь вуалью, за которой четко видны контуры истинного целевого ориентира власти. Его суть – разрушение социальной структуры образования и замена привычного для нас общественного блага на платную для граждан услугу.

В подобной ситуации для тех, кто пытается осмыслить реалии дня сегодняшнего, есть один традиционный прием. Он прост: надо сопоставить злободневные проблемы с рассуждениями на эту же тему какого-нибудь выдающегося ученого прошлого. В нашем случае наиболее предпочтителен должен оказаться вариант поиска специалиста, прекрасно разбиравшегося и в экономике, и в праве. Поэтому мы обратились к основополагающему труду ученого, обоснованность суждений которого проверялась два столетия. Имя его – Адам Смит. А труд, как известно, называется «Исследование о природе и причинах богатства народов».

Попробуем «провести параллель». Прежде всего, охарактеризуем роль современного нам государства в управлении профессиональным образованием. С нашей точки зрения, она может быть определена как фискально-разрушительная. Прежде всего потому, что профессиональное образование функционирует в противоречивом и абстрактном правовом поле.

Так, с одной стороны, на институциональном уровне декларируется призыв к непрерывности образования, а с другой стороны, предпринимаются все меры для уничтожения перспектив реализации подобной декларации. Ст. 43 Конституции гарантирует гражданам право бесплатного профессионального образования на конкурсной основе, исключая как уровень начальное профессиональное образование. Но одновременно в ст. 5, п. 6 закона «Об образовании» речь идет уже о бесплатности только первого высшего образова-

ния. Ст. 177 Трудового кодекса гарантирует материальную компенсацию тем, кто совмещает работу с учебой, в том числе и студентам очной формы обучения. И одновременно запрещает подобные компенсации для тех, кто хотел бы стать более конкурентоспособным на рынке труда, получая второе высшее образование.

Государство декларирует расширение инвестиционной привлекательности для хозяйствующих субъектов сферы образования. И одновременно Налоговый кодекс относит к обоснованным выплатам, уменьшающим налогооблагаемую базу дохода, оплату повышения квалификации работающих, но не относит к повышению квалификации получение высшего образования. Не стесняется современное государство уже открыто «залезать в карман» потребителей платных образовательных услуг. Так, учреждения системы СПО должны «гасить» 30% стоимости коммунальных услуг за счет внебюджетной деятельности.

Как же все это можно сопоставить с учением А. Смита? Мы привычно акцентируем свое внимание на том, что А. Смит в целом отрицательно относится к государственному вмешательству в экономику, полагая, что оно негативно влияет на рост богатства наций. Такое отношение обусловлено тем, что, на взгляд ученого, государство своими действиями приводит к отклонениям рыночных цен товаров от их естественных цен [1, с. 247]. Однако многие из нас продолжают ошибочно полагать, что А. Смит вообще отрицал какую-либо экономическую роль государства. На самом деле он выделял три вида государственных вмешательств, которые нужны для рыночной экономики, поскольку способствуют накоплению капитала: расходы на общественные работы, на поддержание военной безопасности, на обеспечение и поддержание правовой системы. Но, как оказывается, это далеко не полный перечень того, что государство обязано финансировать. Речь идет об образовании. И уже в 1776 г. А. Смит разъяснял почему.

В некоторых случаях общее состояние общества создает для большинства отдельных личностей такую среду, которая, без всякого содействия правительства, естественно развивает в них почти все способности и качества, требуемые в данном обществе и допускаемые им. В других случаях общее состояние общества не позволяет большинству граждан достичь подобных успехов, «и тогда становится необходимым некоторое вмешательство правительства, чтобы предотвратить почти полное развращение и упадок нравственности широких масс народа» [3, с. 302].

Причина видится ученому в том, что с развитием разделения труда занятие подавляющего большинства тех, кто живет своим трудом, т. е. главной массы народа, сводится к очень небольшому числу простых операций, чаще всего

к одной или двум. Умственные же способности и развитие большей части людей складываются в соответствии с их обычными занятиями. Человек, вся жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, не имеет случая и необходимости изоощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность для придумывания способов устранять трудности, которые никогда ему не встречаются. Поэтому он, естественно, утрачивает привычку к такому упражнению и обыкновенно становится таким тупым и невежественным, каким только может стать человеческое существо [3, с. 304].

Именно в связи с этим А. Смит считает, что образование простого народа в цивилизованном и торговом обществе требует, пожалуй, большего внимания и содействия государства, чем образование людей знатных и состоятельных. Не случайно ученый высказывает нелестное отношение к «грубому невежеству и тупости, в которых в цивилизованном обществе так часто цепенеет ум всех низших классов народа». Умственная тупость делает их не только не способными находить удовольствие или участвовать в сколько-нибудь разумной беседе, но и понимать какое бы то ни было благородное, великодушное или нежное чувство, а следовательно, и составлять сколько-нибудь правильное суждение относительно многих, даже обычных, обязанностей частной жизни.

О великих и общих интересах своей страны они вообще не могут судить. Более того, если не прилагаются чрезвычайные усилия, чтобы повлиять на них, они оказываются столь же неспособными защищать свою страну и во время войны [3, с. 303]. Человек, лишенный поддержки государства в организации его образования и, в связи с этим, самоустранившийся от развития своих умственных способностей, представляется А. Смиту еще более жалким, чем трус.

Доказательств из современной нам российской действительности верности утверждений Адама Смита достаточно. Прежде всего, они касаются выводов, сделанных такими учеными, как Т. И. Заславская, о чудовищном снижении за последние десятилетия интеллектуально-культурного потенциала нации [2, с. 19–23].

Противоречивость современного нам правового поля дополняется информационной асимметрией во взаимодействии учреждений образования с властными структурами. Так, включение России в Болонский процесс сопровождается весьма противоречивыми толкованиями так называемой системы зачетных единиц. В ракурсе толкования со стороны чиновников – это подушевое финансирование процесса профессионального обучения. Со стороны европейцев – это просто перечень удельного веса учебных часов в учебной программе обучаемого по конкретной специальности студента. Бакалавр в Европе – это просто лаборант со средним специальным образованием. В нашей стране он считается специалистом с высшим образованием. Уже начинаются аккредитационные мероприятия в вузах России в рамках независимой экс-

пертизы уровня качества обучения, соответствующего мировым стандартам. Но эти проверки ведутся без ознакомления участников процедур с инструментарием мониторинга, методологией его создания и оценки результативности.

Все больше проявляется крайне отрицательный внешний эффект от действующей системы бюджетного финансирования образования. Из профессионального образования вытесняется образовательный интерес как собственно учащихся, так и добросовестно работающих педагогов. И студентов, и преподавателей превращают в средство для достижения индивидуальных интересов и целей новых рентополучателей – менеджеров высшего звена. А образовательный интерес обучаемых заменяется социально-формальным – получить диплом государственного образца.

Разрушается корпоративная культура: профессионалы-преподаватели вытесняются «часодавателями», профессионалы-управленцы системы образования вытесняются непрофессионалами, имеющими приблизительное представление о сути учебного процесса, моральной и правовой ответственности педагога как за будущее студентов, так и за развитие их креативного потенциала, то есть за безопасные во всех смыслах условия обучения.

Удивительно, что и по этому поводу А. Смит высказывался два столетия назад. Он отмечал, что в любой профессии старательность большинства тех, кто занимается ею, всегда соответствует необходимости для них проявлять эту старательность. Эта необходимость сильнее всего ощущается теми, для которых вознаграждение их профессии составляет единственный источник, из которого они рассчитывают приобрести себе состояние или даже свой обычный доход и средства к существованию [3, с. 287–290]. В некоторых университетах того времени жалование зачастую составляло только часть, и притом только небольшую часть, вознаграждения преподавателя. Основой же дохода были гонорары или плата, вносимая его слушателями. Необходимость педагогического усердия в данном случае «не совсем была устранена».

Репутация в своей профессии имела большое значение для преподавателя, работающего в таких условиях. Он зависел от симпатий, благодарности и благоприятных отзывов тех, кто слушал его лекции. И положительное отношение к себе он приобретал, как считал А. Смит, скорее всего, только в том случае, если заслуживал его, т. е. если проявлял способности и старательность при выполнении своих непосредственных обязанностей.

В других университетах преподавателям было запрещено получать от слушателей какой-либо гонорар или плату, и их жалование составляло весь заработок, который они получали от своей должности. По мнению А. Смита, в этом случае интересы преподавателя были поставлены в самую непосредственную и прямую противоположность его обязанностям.

Ученый подчеркивал: в интересах каждого человека жить так спокойно, как это только возможно, и если его заработок останется неизменным, будет ли он или не будет выполнять некоторые очень обременительные обязанности, то, безусловно, в его интересах или совсем пренебрегать ими, или, если он подчинен некоторой власти, которая не потерпит этого с его стороны, выполнять их настолько небрежно и неаккуратно, насколько это допустит указанная власть. Если преподаватель по природе деятелен и трудолюбив, в его интересах проявить эту активность таким образом, чтобы извлекать из этого некоторую выгоду, но не расходовать ее на выполнение тех обязанностей, которые ни малейшей выгоды не принесут [3, с. 288].

Если власть, которой он подчинен, олицетворяется в корпорации (в колледже или университете), членом которой является он сам и большая часть других таких же преподавателей, как и он, или будущих преподавателей, то они, скорее всего, будут действовать согласно, будут все очень снисходительны друг к другу, причем каждый согласится, чтобы его сосед пренебрегал своими обязанностями при условии, чтобы ему самому также позволяли пренебрегать своими. А. Смит приводит пример Оксфордского университета, где большинство профессоров в течение многих лет совсем отказывались даже от видимости преподавания [Там же].

Если же контролирующая власть, по мнению А. Смита, принадлежит государству, то в таком случае маловероятно, чтобы преподавателю вообще будет позволено пренебрегать своими обязанностями. Но такое начальство может, самое большее, заставить его посвящать своим ученикам определенное число часов, т. е. читать им определенное число лекций в неделю или в год. Содержание и характер этих лекций по-прежнему будут зависеть от старательности преподавателя, а эта старательность тоже, вероятно, будет соответствовать побуждениям и мотивам, которые могут у него быть для ее проявления, а могут и не быть.

Как видим, и во времена А. Смита оплачивалась не старательность преподавателя, а участие в процедуре «отведения часов». Более того, власть «от государства», осуществляющая контроль за деятельностью преподавателей, реализовывалась и реализуется в таких условиях чаще всего «невежественно и произвольно». Лицо, подчиненное такой власти, неизбежно принижается этим и, вместо того чтобы быть одним из наиболее уважаемых лиц в обществе, становится одним из наиболее жалких и презираемых [3, с. 301].

«Оборотная сторона медали» связана с интересами обучаемых. Все, что принуждает определенное количество студентов посещать какой-либо колледж или университет, независимо от достоинств или репутации преподавателей, в большей или меньшей степени ведет к уменьшению необходимости

таких достоинств и репутации [3, с. 300]. Можно поспорить с А. Смитом, утверждающим, что дисциплина в колледжах и университетах по общему правилу установлена не ради блага студентов, а в интересах или, правильнее выражаясь, для удобства преподавателей. Ее цель во всех случаях – поддержать авторитет учителя и, независимо от того, пренебрегает ли он своими обязанностями или выполняет их, принудить студентов во всех случаях относиться к нему так, как если бы он выполнял их с величайшей старательностью и талантом.

Везде, где преподаватели действительно выполняли свои обязанности, не имеется и не может быть примеров, уверен А. Смит, «чтобы большинство студентов пренебрегало своими обязанностями». Не требуется совсем никакой дисциплины для принуждения посещать лекции, которые действительно заслуживают этого, потому что студентам хорошо известно, где и кем такого рода лекции читаются [3, с. 291].

По мнению ученого, если преподаватель – человек неглупый, для него должно быть неприятно сознание, что, преподавая своим студентам, он говорит или читает пустяки или нечто такое, что очень мало отличается от пустяков. Точно так же ему должно быть неприятно замечать, что большая часть его студентов не посещает его лекций или, может быть, присутствует на них, достаточно ясно обнаруживая свое пренебрежение, презрение и насмешку. Поэтому, если он обязан прочесть определенное число лекций, одни эти мотивы, помимо всяких других соображений, могут побудить его дать себе труд читать сколько-нибудь сносные лекции.

Впрочем, имелись условия, освобождающие преподавателя от необходимости проявлять такую старательность. Вместо того чтобы самостоятельно излагать своим ученикам науку, которую он хочет преподавать им, преподаватель может читать им какую-нибудь книгу на эту тему. Если эта книга написана на иностранном либо мертвом языке, то, переводя ее на их родной язык, или, что причинит ему еще менее беспокойства, заставляя студентов переводить ее и время от времени вставляя замечание от себя по поводу содержания, он может обольщать себя мыслью, что читает лекцию [3, с. 290].

Как видим, проблемы методики преподавания в высшей школе и два столетия назад были очень схожи с современными. И сегодня есть такие педагоги, которые просто зачитывают текст учебника, наивно полагая, что до него вездущие студенты «ну уж никак не доберутся». Есть и другие, для которых дидактика – весьма абстрактное понятие, мешающее их педагогической деятельности, так как требует дополнительных усилий без гарантии максимизации выгод.

Насколько свежи оказываются для сегодняшнего дня рассуждения автора, творившего более двухсот лет назад! В чем же причина? Может быть,

в том, что мы в инновационном витке цивилизационного развития «вернулись» в восемнадцатый век? Или в недопонимании опасности социального риска реформаторских «поворотов» системы образования?

Не случайно А. Смит констатировал: если в цивилизованном обществе существует мало разнообразия в занятиях большей части отдельных его членов, имеется налицо почти бесконечное разнообразие занятий общества в целом. Эти разнообразные занятия представляют почти бесконечный ряд предметов для размышления тех немногих, которые, не занимаясь сами каким-нибудь определенным делом, имеют досуг и проявляют склонность исследовать и наблюдать занятия других людей. Однако если эти немногие не ставятся в совершенно особое положение, то их большие способности, хотя и лестные для них самих, могут очень мало содействовать хорошему управлению или благополучию их общества. Несмотря на большие способности этих немногих, все благородные стороны человеческого характера могут быть в значительной мере подавлены и уничтожены в главной массе народа [3, с. 304].

И социальные последствия этого А. Смит достаточно красочно обрисовал.

Ученый подчеркивал: если бы даже государство не могло получить никакой выгоды от образования низших, то есть малообеспеченных, классов, оно все же должно было бы заботиться о том, чтобы они не оставались совсем необразованными. Чем более они образованны, тем менее они подвержены заблуждениям экстаза и суеверия, которые у непросвещенных наций часто вызывают самые ужасные беспорядки. Помимо того, образованный и просвещенный народ всегда более воспитан и более склонен к порядку, чем народ невежественный и тупой [3, с. 308].

Каждый образованный человек в отдельности чувствует себя более достойным уважения и способным встречать уважение со стороны выше него стоящих и потому бывает более расположен уважать этих вышестоящих. Образованный народ более склонен критически относиться ко всему и более способен устанавливать истинный смысл корыстных претензий партий и мятежных элементов. Ввиду этого его не так легко увлечь в легкомысленную или ненужную оппозицию мероприятиям правительства. Далее у автора следует вывод: в свободных странах, где устойчивость правительства очень сильно зависит от благоприятной оценки его образа действия народом, без сомнения, чрезвычайно важно, чтобы последний не был склонен судить о правительстве слишком быстро и опрометчиво. И именно общественное образование способно, как считает А. Смит, развить у народа это важное качество.

Как видим, А. Смицу нет равных даже в XXI в. не только в теоретической элегантности, но и в глубоком и точном проникновении в сущность эко-

номического процесса, в экономической мудрости, умении видеть ту бездну, которая скрыта за благими намерениями некоторых реформаторов.

Представленный нами далеко не полный перечень негатива все-таки позволяет где-то в душе надеяться: а вдруг удастся, опираясь на рассуждения великого мыслителя, еще раз внимательно оценить каждому из нас свою позицию: или мы покорно возвращаемся к далекому прошлому (периоду состояния образования, критикуемому А. Смитом), либо обоснованно и легитимно требуем изменения политики реструктуризации образования, важнейшей социальной сферы, защищая интересы настоящего и будущего, в котором должна состояться жизнь наших детей и внуков. Государство должно «вернуться в образование» и приостановить процессы реструктуризации общественного блага на уровень платных и недоступных более чем 60% населения услуг.

Литература

1. Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе. – М.: «Дело ЛТД», 1994. – 438 с.
2. Заславская Т. И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 13–25.
3. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Т. II. – М.: ОГИЗ СОЦЭГГИЗ, 1935. – 476 с.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

**А. В. Пономарев,
Е. В. Осипчукова**

В статье говорится о концептуальных основах комплексного подхода к системе адаптации студентов первого курса. Приводятся результаты социологических исследований, в ходе которых были определены внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на процесс адаптации студентов. Предложена модель адаптации студентов первокурсников, основанная на принципах педагогического проектирования и менеджмента качества. Обозначены составляющие процессов управления и процессов обеспечения программы по адаптации студентов.

Адаптация студентов к вузу является важнейшим этапом личностного развития и профессионального становления будущего специалиста. От того, насколько успешно происходит данный процесс студентов, во многом зависит

качество и эффективность образовательной деятельности, дальнейшая профессиональная мобильность выпускников вуза, их конкурентоспособность.

При поступлении в вуз студент-первокурсник испытывает достаточно серьезное кризисное состояние, причинами которого являются изменения окружающей социальной реальности, способов ее восприятия и интерпретации, психологические потрясения.

Вопросы специфики этого процесса, технологии работы по профилактике дезадаптации студентов младших курсов находятся в поле зрения многих исследователей.

В научных работах Г. Ф. Токаревой [1] предложена структура процесса адаптации, которая характеризуется через взаимодействие студентов и социокультурной среды вуза, предложена типология процесса адаптации: односторонний тип взаимодействия – студент осуществляет приспособление на сознательном и подсознательном уровне; конфликтный тип взаимодействия – наличие адаптивной ситуации, нарушение баланса между социальной системой и средой, состояние напряженности, дискомфорта и т. д.; и третий тип взаимодействия студента и вуза – вуз целенаправленно задает ситуацию, в которой формируются новые качества, значимые для успешного процесса адаптации студента.

В работе Т. М. Маленкович рассматривается нарушение гармоничного взаимодействия личности студента с окружающей средой и самим собой как явление, происходящее при непосредственном взаимодействии внешних и внутренних факторов: факторов, провоцирующих процесс дезадаптации студентов (слабый уровень рефлексии, искаженные ценностные ориентиры и базовые потребности, негативный субъективный опыт, свобода выбора как вседозволенность и др.) [2].

Для определения степени влияния внутренних и внешних факторов на процесс адаптации Л. Ю. Логуновой предложен метод применения персонал-технологий: сведение воедино обучения и воспитания, инициативных моментов в социализации, самостоятельных начал в развитии личности и целенаправленного педагогического воздействия. Предложена также типология процесса адаптации, с выявлением ключевого психологического качества личности; выделены ориентационный, оценочный этапы и этап совместимости [3].

В научной работе В. А. Бозаджиева представлен комплекс педагогических условий успешной адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе, включающий в себя управление процессом адаптации студентов на основе их ценностных ориентаций в решении возникающих проблем, формирование у студентов профессионального самосознания, основанного на ценностном отношении к профессии [4].

Важной составляющей процесса адаптации студента к вузу является освоение им совокупности социальных ролей: гражданина, патриота, защитника Отечества, труженика, семьянина и т. д., содержание которых определяется конкретными реалиями социальной жизни, а механизмы присвоения – характером доминирующих межличностных отношений. Проблема освоения социальных ролей студентами-первокурсниками являлось предметом исследований О. В. Дмитриевой, которая доказывает, что чем большим количеством социальных ролей овладеет студент в период обучения в вузе, тем более подготовленным он будет к вступлению во взрослую жизнь, тем более высоким окажется уровень социализации его личности, тем с большей степенью вероятности в его мировосприятии и мироотношении утвердятся самостоятельность и ответственное поведение. Исследователем установлено, что значительную роль в освоении первокурсником социальных ролей играет студенческое самоуправление [5].

В исследованиях В. Ш. Гузаирова изучена и представлена специфика механизма адаптации личности к социокультурной среде, в котором выделены два направления: адаптация студентов к среде (психологические, деятельностные и социально-психологические механизмы) и адаптация среды к себе (личностно-образовательная деятельность, избирательность общения, готовность к сотрудничеству) [6].

Обзор исследований по адаптации студентов к вузу позволяет сделать следующие выводы:

- студенты первого курса, преподаватели, сотрудники и старшекурсники в процессе адаптации первокурсников являются и объектами, и субъектами образовательного процесса;
- типология взаимодействия студента и социокультурной среды вуза должна стать основой для планирования направлений работы по адаптации студентов первого курса;
- необходимо целенаправленно проводить работу по выявлению признаков дезадаптации студентов, с которыми в дальнейшем следует организовывать работу отдельно;
- на основе ретроспективного изучения личности каждого студента, дифференциации первокурсников необходимы разработка поэтапного процесса адаптации и организация соответствующих мероприятий;
- одним из направлений процесса мониторинга работы по адаптации должно быть изменение ценностных ориентаций студентов;
- необходимо предусматривать мероприятия по освоению студентами первого курса как можно большего количества социальных ролей, в процессе освоения должны быть активно задействованы органы студенческого самоуправления.

В научной литературе достаточно внимания уделено специфике процесса адаптации, его типологии, характеру, причинам и возможным вариантам работы по адаптации студентов, роли и составляющим социокультурной и педагогической среды, но вопросы разработки и создания организационной структуры управления адаптацией первокурсников, создания теоретико-методологического и методического обеспечения процесса адаптации проработаны недостаточно.

Комплексный, программный подход к проблеме адаптации студентов первого курса, определение наполнения социокультурной среды, перечня диагностического инструментария стали предметом наших научных исследований и разработок. С этой целью проведены социологические исследования среди студентов первого курса вузов России [7], разработана и апробирована Комплексная целевая программа адаптации студентов первого курса к вузу [8, 9].

Социологические исследования выявили тесную взаимосвязь между характером оценки адаптации к студенческой жизни и социальным самочувствием студента: чем ниже социальное самочувствие студентов, тем труднее и дольше шел процесс адаптации. Доля студентов, определяющих свое социальное самочувствие как хорошее в общем массиве достаточно велика – 7 из 10 студентов. Но особое внимание должно быть уделено именно тем, чей процесс адаптации к вузу был трудным и долгим. В наибольшей мере взаимосвязь социального самочувствия и продолжительности процесса адаптации наблюдается у студентов, проживающих после поступления в вуз отдельно от родителей.

Студентам было предложено выбрать из 13 факторов те, которые могут оказать существенное влияние на длительность и характер процесса адаптации. Социологические исследования выявили, что наибольшие проблемы вызывает недостаток свободного времени (41,6% респондентов), достаточно велика доля студентов, не умеющих организовать себя (27,5%). Лишь каждый пятый студент отметил, что у него не было особых проблем в адаптации к студенческой жизни. Многие студенты отмечают «перегруженность учебного процесса» и «недостаточный уровень довузовской подготовки». Главные трудности у первокурсников связаны с переходом от урочной системы преподавания в школе к лекционной в вузе. Этот переход требует определенных навыков (скоропись или быстрое конспектирование, самостоятельный поиск нужной информации). С точки зрения опрашиваемых, частично решить проблемы формирования необходимых им навыков, могло бы совершенствование курса «Введение в специальность», роль и значение которого в процессе адаптации обучающихся сегодня минимальна. В рамках такого совершенствования необходимо сместить акценты: от характеристики будущей профессии и ее возможностей – к формированию навыков оптимальной организации учебного труда и умений самоорганизации.

Итоги исследования выявили следующие социально-психологические проблемы:

1. Отсутствие привычного круга общения.
2. Невозможность найти занятие по душе, интересное дело.
3. Сложность привыкания к новой обстановке, неумение сходиться с людьми.

Среди факторов, способствующих быстрой и безболезненной адаптации, первокурсники выделили совершенствование расписания учебных занятий (35,4% респондентов), увеличение количества культурно-массовых мероприятий для первокурсников (27,5%). Решение проблем с преподавателями волнует всего лишь 2% опрошенных. Также выявлено, что массовые (корпоративные) выезды студентов первого курса и вовлечение в научную работу мало способствуют адаптации студентов первого курса (3,7% и 4,4% респондентов соответственно).

Интересно, что число студентов, у которых не было трудностей с адаптацией, и число респондентов, считающих, что «ничего особенного делать не надо, студент сам привыкает», примерно одинаково. Почти треть студентов, проявив юношеский максимализм, заявили, что на них никто не влиял и адаптировались они сами. По мнению почти половины студентов, очень важной для процесса адаптации является доброжелательная атмосфера в вузе. Треть первокурсников отметила, что они остро нуждаются в помощи преподавателей, кураторов, внимании с их стороны.

Таким образом, социологический анализ проблем адаптации первокурсников показал:

- доля студентов, чей процесс адаптации к вузу был трудным и долгим, существенна. Трое из десяти студентов-первокурсников свое социальное самочувствие оценили крайне низко;
- работа по адаптации первокурсников должна проводиться дифференцированно, с учетом разных категорий студентов;
- в вузе необходимо создать атмосферу доброжелательности, соучастия и особого внимания к студентам первого курса со стороны старшекурсников и преподавателей;
- особое внимание в процессе адаптации следует уделять саморазвитию студентов, формированию навыков самоорганизации, самостоятельности, умению управлять собственным временем.

Процесс адаптации студентов рассматривается нами на основе двух его составляющих: социализации личности (социальной адаптации) и профессиональной адаптации. Социализация личности предполагает формирование у студентов первого курса навыков коммуникативного характера, личностных качеств, таких, как самоорганизация, уверенность в собственных силах, ответст-

венность, гражданственность, социальная активность. Профессиональная адаптация студентов связана с будущей профессиональной деятельностью, ее основной целью является формирование у студентов профессиональных навыков, которые помогут выпускнику вуза стать полноценно конкурентоспособным специалистом на современном рынке труда. Процессы социальной и профессиональной адаптации тесно взаимосвязаны и реализуются на параллельных уровнях в системе высшего профессионального образования.

Адаптация в вузе является динамичным, длительным и сложным процессом, требующим создания специальных условий. При организации работы со студентами первого курса личность студента необходимо рассматривать с разных точек зрения: биологической, психологической, социальной, используя при этом методы междисциплинарных научных исследований.

В процессе социальной адаптации студент-первокурсник является не только объектом, но и субъектом, элементом сложных противоречивых отношений, созданных в процессе взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – группа», «администрация – студент». Наиболее показательным является взаимодействие «преподаватель – студент», которое во многом, особенно на первом курсе, определяет смысло-содержательную основу жизнедеятельности студентов в образовательной среде вуза. Роль профессорско-преподавательского состава вуза в адаптации студентов первого курса является ведущей, и чрезвычайно важно, насколько преподаватели будут вовлечены в этот процесс как в рамках изучения учебных дисциплин, так и работая со студентами во внеучебной время. В этом направлении важная роль отводится кураторам академических групп.

В образовательной системе вуза для успешного процесса адаптации студента должны быть созданы определенные условия:

- открытое, гуманистически ориентированное образовательное пространство вуза, факультета;
- ориентация содержания учебно-воспитательного процесса на преобладание аксиологического компонента в адаптации студента в социокультурной среде вуза;
- использование субъективного опыта жизнедеятельности студента для его личностного роста;
- система поддержки дезадаптированного студента;
- оптимальная среда для развития творческого потенциала студента.

Данные условия реализуются в комплексе и предусматривают создание в вузе социокультурного пространства, активизацию внеучебной сферы и создание условий для успешного освоения учебных дисциплин, педагогическую и социально-психологическую поддержку студента.

Нами определены цели комплексной программы адаптации студентов первого курса: создание в вузе системы работы с первокурсниками, направленной

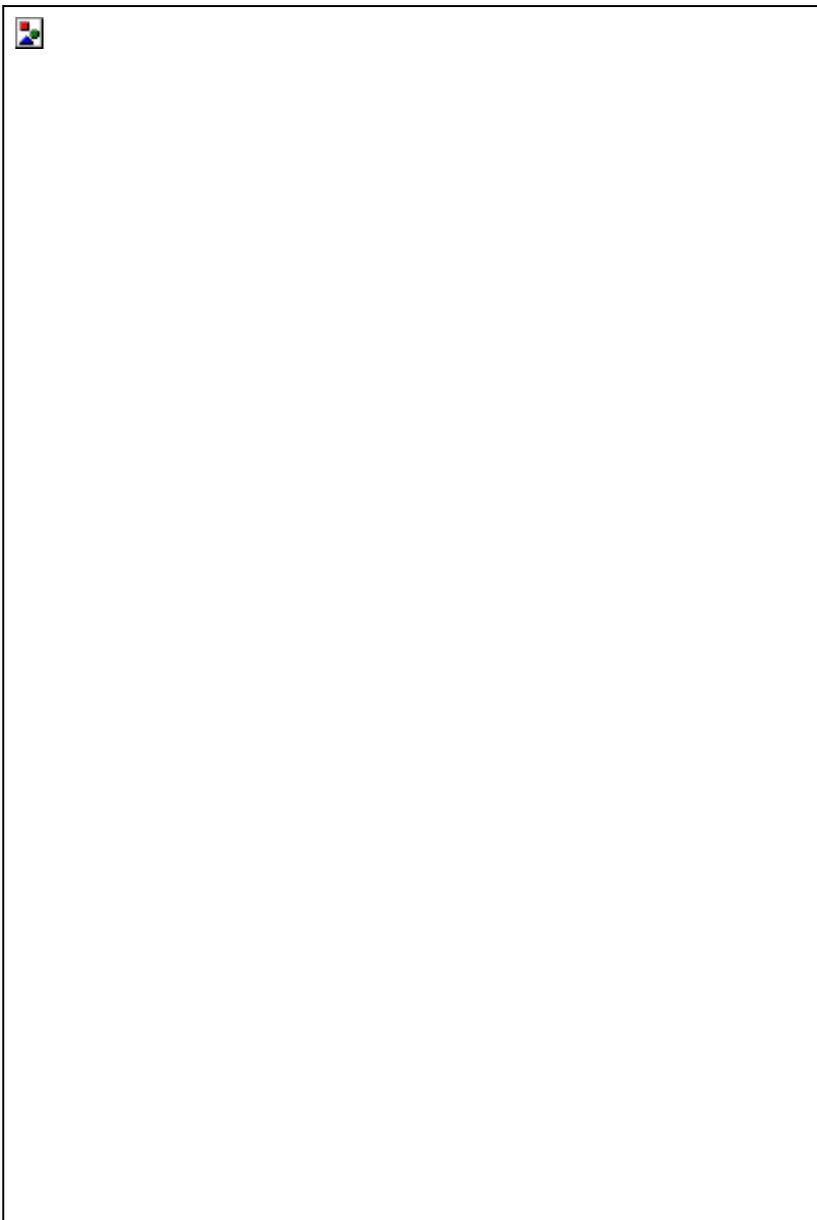
ной на формирование у них активной жизненной позиции, гражданской ответственности, патриотизма, творческого отношения к учебе; формирование у студентов нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей; привитие этических норм и общепринятых правил поведения в обществе всестороннего интеллектуального развития; а также формирование осознанного подхода к сохранности собственного здоровья и потребности саморазвития.

Модель адаптации студентов первого курса, приведенная на рисунке, разработана на основе принципов педагогического проектирования и требований системы менеджмента качества [10]. Модель предусматривает процессы управления (анализ творческого потенциала первокурсников, разработка программы, мобилизация ресурсов, мониторинг программы, наращивание потенциала программы) и процессы обеспечения (информационно-аналитическое обеспечение, нормативно-правовое обеспечение, научное, организационно-методическое обеспечение, кадровое обеспечение, финансовое, материально-техническое обеспечение).

Одним из основных моментов в разработке модели и программы работы по адаптации студентов первого курса стало определение критериев адаптации, эффективности работы программы, которые представлены в направлении «Мониторинг программы» и входят в систему управления программы. Объектами мониторинга являются ход запланированного процесса, оценка потребностей, ожиданий и удовлетворенности студентов первого курса.

В рамках программы предусмотрена следующая система оценки эффективности работы программы: *качественная* оценка реализации программы, включающая уровень (качество) проведенных мероприятий; качество работы организаторов внеучебной воспитательной работы с первокурсниками; и *количественная* оценка реализации программы, учитывающая количество реализованных мероприятий в рамках программы; количество студентов первого курса – участников мероприятий программы, количество студентов, активно включившихся в студенческую жизнь. Программа предусматривает исследование процесса адаптации студентов первого курса на индивидуальном уровне (итоги весенней сессии, уровень адаптированности), на групповом уровне (уровень сплоченности группы, исследуемый с использованием методов социометрии, шкалы «стиля жизнедеятельности группы», оценки делового, творческого и нравственного климата в коллективе), на университетском уровне (эффективность работы структурных подразделений вуза по адаптации студентов первого курса).

Исследования процесса адаптации студентов первого курса производятся психологическим тестированием, социологическими опросами, с использованием метода социометрии, анализа статистических данных по итогам сессии.



Модель организации работы по адаптации первого курса

Успешная адаптация студентов первого курса является залогом психологического комфорта студента, учебной успеваемости, общественной активности, а в дальнейшем – высокого профессионализма и конкурентоспособности. Поэтому системный, научно обоснованный комплексный подход к работе со студентами первого курса необходим и определяет эффективность работы вуза.

Литература

1. Токарева Г. Ф. Структура социально-профессиональной адаптации студентов в вузе // Объединенный журнал. – 2005. – № 27. – С. 25–30.
2. Маленкович Т. М. Типологические особенности дезадаптации студентов младших курсов и пути их преодоления. МОРФ ГОУ ВПО ХГПУ Теория и практика специального образования. Хабаровск, 2003. С. 14–18.
3. Логунова А. Ю. Адаптивные персонал-технологии в системе образования // Социальное взаимодействие и политические процессы на территории (материалы республиканской научно-практической конференции). Ч. 2. Кемерово, 1997. – С. 107–110.
4. Бозаджиев В. А. Аксиологический подход как фактор адаптации студентов к обучению в вузе. – Челябинск: Из-во «Дизайн-Бюро», 2002. – 134 с.
5. Дмитриева О. В. Образовательное пространство и социализация личности: Монография. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2003. – 139 с.
6. Гузаиров В. Ш. Формирование личности специалиста в техническом вузе: Монография / В. Ш. Гузаиров. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, 2003. – 136 с.
7. Первый курс: воспитательная работа / Авторы Н. И. Кучер, Г. И. Зинина, А. В. Пономарев, Е. В. Осипчукова, Ю. Р. Вишневецкий, С. И. Минеева, А. Н. Боронина, Е. Г. Калинина. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2002. – 195 с.
8. Грант Министерства образования Российской Федерации «Создание условий в вузе по активизации творческого, научного потенциала первокурсников» (2001–2002 гг.).
9. Пономарев А. В., Осипчукова Е. В., Титов А. В. О программе внеучебной работы с первокурсниками // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Активизация творческого научного потенциала первокурсников как одна из форм гражданско-патриотического воспитания молодежи. – Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2002.
10. Всеобщее управление на основе качества / Ю. С. Карабасов, А. И. Кочетов, В. П. Соловьев, Л. А. Дубровина: Учеб. пособие. – М.: МИСиС, 2003. – 145 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О ВОЗМОЖНОСТИ, НЕОБХОДИМОСТИ И НЕИЗБЕЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Е. В. Ткаченко

В основу идеи непрерывного профессионального образования в данной работе положены интеграционные процессы, потребность в которых вызвана вхождением страны в рыночные отношения.

Прежде чем обратиться непосредственно к главному тезису этой статьи – неизбежности интеграции начального и среднего профессионального образования, рассмотрим ретроспективу вопроса с позиций возможности, целесообразности и необходимости этого процесса в рамках непрерывного образования.

Непрерывное профессиональное образование в последние десятилетия строится на двух основных векторах развития: интеграции содержания разноуровневого профессионального образования и реструктуризации учреждений образования.

Процессы реструктуризации в России идут уже более 15 лет. Так, в системе государственных вузов число университетов возросло за это время почти до 50%, более 60% учреждений среднего профессионального образования стали колледжами, в системе начального профессионального образования преобразования шли в цепочке училище – высшее профессиональное училище (лицей) – колледж.

Еще в начале 1990-х гг., более 15 лет назад, Гособразованием СССР на базе ПТУ создавались высшие профессиональные училища (ВПУ) как учебные заведения, которые должны были обеспечивать повышенный уровень подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для высокотехнологичных и наукоемких производств.

Благодаря решениям Правительства и Гособразования СССР модели интеграции профобразования в рамках ВПУ были успешно реализованы в целом ряде регионов страны. ВПУ представляли из себя хорошо оснащенные в материально-техническом плане профессионально-образовательные центры с нес-

колькими ступенями обучения, для успешной работы которых разрешалось привлекать ученых и вузовских преподавателей с повышенной оплатой. Число взаимосвязанных ступеней определялось уровнем и профилем учебного заведения, причем каждая ступень имела профессиональную завершенность. В целом начавшаяся в то время интеграция начального, среднего и высшего профессионального образования соответствовала направлениям развития профессионального образования в странах с рыночной экономикой.

Однако развал СССР и смена государственного строя остановили эти процессы. Этому способствовала и передача в сентябре 1992 г. учреждений профтехобразования с федерального на региональный и местный бюджеты.

В то время в стране происходили процессы передела собственности, изменения ее форм. Появился негосударственный сектор экономики. К управлению стал приходить новый тип работодателя, интересы которого резко отличались от интересов государства, фактически переставшего быть заказчиком подготовки кадров.

В декабре 1992 г. удалось отменить сентябрьское Постановление Правительства РФ 1992 г., а затем – и 30-ю статью Закона о бюджете РФ 1995 г. о передаче училищ на бюджеты субъектов Федерации. Тем самым в наиболее сложный период были защищены две основные функции начального профессионального образования: социальная и экономическая. Одновременно, в связи с тенденциями повышения требований работодателя к качеству подготовки рабочих и специалистов, ростом негосударственного сектора экономики, Минобр РФ разрешил подготовку специалистов СПО и на базе учреждений НПО в рамках их однопрофильной подготовки.

Так уже в 1995 г., мы вернулись к идеям ВПУ, организовав в системе НПО РФ движение лицеев. За короткое время учреждений данного типа образовалось более 800. В них осуществлялась интеграция содержания образования на базе сопряженных учебных планов и программ, в том числе с сокращенными сроками обучения в рамках однопрофильной разноуровневой подготовки.

Сопряжение разноуровневых учебных планов и программ для начального и среднего профобразования представлено как минимум четырьмя направлениями работы. Это подготовка за четыре, пять и шесть лет с разработкой базовых материалов для большинства профессий НПО и специальностей СПО, которые могли бы быть интегрированы в единые высокотехнологичные рабочие профессии. Это важное и широкое поле деятельности, требующее пристального внимания.

Таким образом, казалось, что на очередном этапе развития государства и общества профессиональное образование было вновь сориентировано на

рыночную экономику, а возможность интеграции разноуровневого профессионального образования стала целесообразной и необходимой.

Однако и эти процессы, рассчитанные на многолетнюю перспективу подготовки рабочих и специалистов, были жестко остановлены очередной сменой руководства Минобразования РФ. Непрофессиональные решения тех лет, разделившие подготовку кадров только по уровням образования (разделение НПО и СПО) нанесли тяжелейший удар по массовой подготовке квалифицированных рабочих кадров. Параллельно с этим обострялись противоречия между возрастающими требованиями новых работодателей и возможностями уровневого профессионального образования, ухудшалась материально-техническая база и кадровое обеспечение учреждений НПО.

Приходится с горечью признать, что предпринятые в середине 1990-х гг. усилия по сохранению качества подготовки рабочих и специалистов обернулись неудачей. Не увенчались успехом попытки добавить в Закон об образовании (версии 1996 г.) к тезису «лицензирование, аттестация и аккредитация учреждений профессионального образования по уровням образования» еще и формулировку «по программам подготовки», обосновывающую реализацию интеграционных процессов в разноуровневом непрерывном профессиональном образовании. В отсутствии перспективы развития особенно заметным стал отток лучших научно-педагогических кадров из системы НПО. Система стремительно приближалась к кризису, который оформился к началу XXI в. и привел к необходимости принятия радикальных решений уже не столько для развития, сколько для сохранения начального профессионального образования.

На сегодняшний день много проблем, требующих решения, как у работодателей, недовольных качеством подготовки рабочих и специалистов, так и у учреждений системы профессионального образования, которая функционирует в изолированном от экономики режиме самодостаточности, а между тем проблема дефицита кадров в стране все более обостряется.

У создавшейся ситуации имеется целый комплекс причин.

В стране абсолютно деформирована количественная структура подготовки кадров. К 2004 г. на 100 инженеров требовалось 70 техников и 500 рабочих. А они готовились в соотношении 1:1:1. В результате, до 90% вакансий на рынке труда – это вакансии рабочих. Следствие: службы занятости страны в массовом порядке ведут переподготовку инженеров и техников на рабочие должности. Еще один выход был предложен министром финансов России А. Кудриным: «...надо приглашать рабочих из-за рубежа».

Причина вторая – неуправляемость процессов в профессиональном образовании. Сейчас из 3200 вузов, филиалов и представительств более поло-

вины негосударственные. В России 1992 г. училось 2,3 млн студентов, сегодня – 6,4 млн; на 65% студентов с платной формой обучения приходится 35% с бюджетным финансированием, а еще 5 лет назад было наоборот. Но даже в этих условиях нехватки государственного бюджета деньги расходуются нецелевым образом: более 50% средств уходит на подготовку кадров, которые либо «уходят» за границу, либо выпускники вузов работают не по своей специальности.

Еще одна важная тенденция: уже с 2003 г. выпускников школ стало меньше, чем мест в высших учебных заведениях России. Кроме того, переход школьного образования с почасовой оплаты учителю на нормативно-душевое может привести к тому, что девятиклассников – основной контингент профтехучилищ – будут удерживать в школе, а не передавать в учреждения НПО. В связи с этим возникает проблема, как обеспечивать учреждения НПО и СПО соответствующими наборами.

Четвертая причина неудовлетворительного состояния системы профессионального образования – кадровое обескровливание. В системе НПО РФ по данным на 2005 г. только 66% мастеров и преподавателей имеют высшее образование, 35% мастеров имеет 3-й разряд, а 14% – даже ниже его. Деформирована и номенклатурная структура подготовки кадров. Нужны сварщики, токари, слесари, а готовятся бухгалтеры, парикмахеры, повара и т. п., то есть работа идет по мало затратным направлениям подготовки.

Наконец, пятая причина. Как уже отмечалось, требования современных работодателей, как правило, превышают возможности различных уровней образования, заложенные в наши стандарты, учебные планы и т. д. Сегодня нужны кадры другого качества. Например: из системы НПО работодателю нужны рабочие на 92% со средним образованием, на 95% – с 4, 5, 6-м разрядами и только 5% – с 3-м разрядом. Система НПО России, на 75% готовящая рабочих с третьим разрядом, оказалась в условиях тупиковой востребованности. В связи со сказанным интеграция учреждений НПО и СПО становится не только целесообразной и необходимой, но и неизбежной.

На это указывает и озабоченность Президента России, отметившего, что «в стране доля рабочих и специалистов высокой квалификации составляет не более 5% от общего числа работающих... У нас нет нужного количества специалистов среднего звена. Эта проблема выпала из поля зрения государства в предыдущие 10 лет. Но сейчас Правительство возвращается к решению этой проблемы, причем, совместно с предпринимателями» (Российская газета, 02.09.2006).

К этим словам следует сделать три ремарки. Во-первых, несмотря на то, что неутешительный прогноз относительно системы профессионального обра-

зования был сделан еще 10 лет назад, никаких сколько-нибудь позитивных тенденций отмечено не было. Более того, многие решения Правительства, принятые уже в XXI в. и направленные на «приоритетное развитие» НПО и СПО, остались только на бумаге.

Во-вторых, какие бы усилия сейчас ни были предприняты – быстрых результатов достичь уже невозможно. Рабочих кадров ни нужного качества, ни нужного количества нет. Следствием является не только брак, но и чрезвычайные ситуации, аварии и на земле, и на воде, и в воздухе, которые, по всей вероятности, к сожалению, будут продолжаться. Пока существует «лукавое» объяснение причин аварийности «человеческим фактором», пока не будет названо все своими словами, мы будем в руках неквалифицированных, недоученных или не прошедших переквалификацию рабочих и специалистов. Ситуацию отчасти можно спасти, приглашая иностранных рабочих высокой квалификации, своих пенсионеров и самородков (которыми всегда была богата российская земля), но нужна немедленная решительная перестройка подготовки рабочих кадров.

В-третьих, если рассматривать состояние и перспективы НПО и СПО в рамках последних решений руководства страны и регионов, то ситуация выглядит неоднозначной и не очень обнадеживающей. С точки зрения идеи, основных целей развития начального и среднего профессионального образования, тезис Госсовета по образованию «от конкурентоспособности специалиста к конкурентоспособности государства» бесспорен. Однако приоритетные направления развития образования в материалах Госсовета и Правительства значительно расходятся.

Так, в последних четко не обозначены меры по борьбе с беспризорностью, за здоровье учащихся, за обязательное полное среднее образование. Из этого не следует, что приоритеты Правительства обозначены неверно. Но неясно, какие из них являются первоочередными, какие получат реальное обеспечение, в каких объемах и в какие сроки.

Значительно расходятся определение основных направлений работы, подходы и механизмы реализации приоритетов и их обеспечения на федеральном и региональном уровнях.

Например, система НПО вообще не попала в национальный проект «Образование» 2006 г. Курс на обязательное полное среднее образование, указанный Президентом России, не подкрепляется Правительственными мероприятиями по подготовке рабочих кадров.

Эффективным мерам по ликвидации беспризорности и оздоровлению детей и подростков противоречит состоявшаяся обвальная передача учреждений НПО на бюджеты субъектов федерации и 122-й закон, отменивший все

льготы для подростков с трудной судьбой, составляющих основной контингент учащихся НПО.

Эти и подобные действия Правительства, «наносящие существенный вред образованию» (см. статью заместителя министра Свинаренко в журнале «Обучение и карьера» № 11, 2005 г.) являются причиной сокращения количества учреждений НПО, объема подготовки рабочих кадров в стране и, что взаимосвязано, увеличения числа детей-сирот и количества детских домов; наблюдается значительное ухудшение здоровья подростков в учреждениях НПО РФ (см. Материалы пятого Всероссийского конгресса «Профессия и здоровье», Москва, ноябрь 2006 г.); неуклонно возрастают трудности с набором абитуриентов в учреждения НПО.

В решениях и действиях федеральных и региональных органов власти имеются значительные несоответствия: например, в трактовке национально-региональных компонентов стандартов образования или решениях по подготовке рабочих кадров.

Так, два года назад в Москве постановлением Правительства, а затем и законом местного самоуправления, была проведена полная реструктуризация сети учреждений профессионального образования. В результате 198 училищ, лицеев, техникумов, колледжей были объединены в 63 колледжа, фактически ставших ресурсными центрами развития. Училищ, профессиональных лицеев, техникумов не стало. Параллельно с интеграцией учреждений профессионального образования, проводилась и продолжается активная работа по интеграции содержания образования, особенно в части однопрофильных профессий НПО и специальностей СПО.

Эта модель интеграции была одобрена Госсоветом России по образованию Постановлением от 24.03.06. В то же время в проекте действий Правительства была обозначена не интеграция, не инновационные подходы (основные термины в материалах Госсовета), а разработка Положения об учреждении НПО (IV квартал 2007 г.). Слово «интеграция» прозвучало только один раз в одном из 36 пунктов и то применительно к «подготовке высококвалифицированных рабочих и специалистов по особо сложным профессиям наукоемких производств, в том числе программной документации по интегрированным программам подготовки» (2007–2008 гг.). Что касается реструктуризации сети образовательных учреждений, то определено на весь период (до 2010 г.!) «обобщение опыта субъектов РФ и разработка рекомендаций по оптимизации и реструктуризации образовательных учреждений НПО и СПО. Проведение Всероссийских конференций».

Таким образом, Москва пока остается единичным примером интеграции профессионального образования.

Более того, предполагалось, что колледжи обеспечат реализацию повышенного уровня СПО и что в них будет создан бакалавриат. Однако в новом перечне профессий НПО и специальностей СПО эти направления до сих пор не определены, по данному поводу продолжаются дискуссии. А колледжи между тем лишаются перспектив развития по вертикали образования.

Московское правительство пытается решать проблемы трудных подростков, начиная с организации бесплатного питания и бесплатного проезда учащихся НПО вплоть до предоставления квартир сиротам НПО, хотя эти действия противоречат установкам федерального уровня (122-й закон). Москва взяла на себя ответственность не только за разработку этого направления, но и за развитие и подготовку рабочих кадров и специалистов.

Регионы с пристальным вниманием следят за идущими в Москве преобразованиями. И надо помнить, что в условиях, пока не изжита привычка к системе распределения бюджета и нет иммунитета бюджета экономического развития, найдется немало тех, кто будет ждать не опережающих успехов, а неудач и ошибок, чтобы, ничего не меняя, сдерживая развитие, сохранить прежние, относительно спокойные условия жизни.

В связи с этим закономерной является попытка департамента образования Москвы проводить интеграцию профессионального образования на научной основе. На базе колледжей Москвы создано более 60 экспериментальных площадок, работу которых с 2005 г. курирует Научно-исследовательский институт развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, а теперь и члены Российской академии образования (работой 23 площадок руководят академики РАО). Определены основные направления научного поиска, способствующие развитию созданных ресурсных центров: разработка концепций развития колледжей, региональных компонентов ГОСТов, учебной и учебно-программной документации, обеспечивающих интеграционные процессы в начальном и среднем профессиональном образовании, нормативно-подушевое финансирование, мониторинг идущих процессов и т. д. Некоторые вопросы (такие, как научно-методические основы формирования текущих и перспективных потребностей российской экономики в подготовке рабочих кадров или формирование городского заказа на подготовку кадров) по представлению НИИРПО уже обсуждались на Президиуме РАО и получили высокую оценку научной общественности.

Естественно, что в условиях трудного, но обусловленного временем необходимого поиска не все действия являются эффективными. Например, не всегда организационная переструктуризация – объединение равноуровневых учреждений НПО и СПО по территориальному принципу – была оправданной, процессы содержательной переструктуризации часто не обеспечены

интегрированными учебными планами и программами, научно-методической поддержкой, учебно-методическим обеспечением. Но главное – в стратегии, показавшей на деле (уже в новых условиях) и возможность, и целесообразность, и необходимость, и неизбежность интеграционных процессов в разноуровневом непрерывном профессиональном образовании. Поэтому попытка на научно-организационной основе решить проблемы подготовки рабочих кадров и специалистов для рыночной экономики имеет высокую государственную значимость. Она соизмерима с созданием московской версии базисного учебного плана общеобразовательной школы (БУП), который был взят за основу при создании федерального базисного плана (1993 г.), сохранившего в свое время единое образовательное пространство российской школы, не допустившего ее развала, когда предлагалось «брать свободы сколько угодно».

Думается, и интеграционные процессы в системах разноуровневого профессионального образования ждет аналогичное будущее. Россия повторит опыт Москвы по мере готовности регионов и их специфики.

Очень важна стратегическая направленность московских разработок на интересы и требования работодателей. В организации профессионального обучения, профессиональной адаптации, профессионального и карьерного роста рабочих и специалистов требования работодателей носят доминирующий характер. На сегодняшний день это наиболее активно развивающееся направление исследований.

Ожидается, что уже в 2007–2008 гг. две трети обучаемых будут руководствоваться требованиями работодателей. А в целом – почти 90% обучающихся высказывают мнение о необходимости – для построения будущей успешной карьеры – высокой профессиональной квалификации. Они считают это главным средством обеспечения своей социальной стабильности на рынке труда. Интересно, что 10 лет назад этой точки зрения придерживались только 40% работавших соотечественников. Тогда доминировали государственное управление, государственный ресурс, личные связи, удача и т. д. Теперь приходит время конкурентоспособности в условиях рыночных отношений.

В чем же основные преимущества развития в рамках интеграционных процессов?

1. В возможности повышения качества подготовки через объединение кадровых и материально-технических ресурсов разноуровневых учреждений профессионального образования.

2. В организации динамичной, гибкой, целевой разноуровневой подготовки рабочих и специалистов в условиях одного образовательного учреждения.

3. В возможности подготовки в сокращенные сроки обучения по интегрированным учебным планам и программам, что радикально изменяет отношение обучающихся к учебному процессу. Создается база для мотивированного сочетания режимов обучения и самообучения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. В будущем специалисте, благодаря его готовности к саморазвитию и самореализации, формируется современный уровень конкурентоспособности.

4. Значительно повышается эффективность социального партнерства с новым работодателем, заинтересованном в рабочих и специалистах повышенного качества подготовки и повышенных индивидуальных, в том числе амбициозных, качествах будущих специалистов.

5. Развивается разнообразие учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В ресурсных центрах концентрируются не только кадровый и методический потенциал, но также информационный банк и средства телекоммуникационной связи.

6. Формируется научно-методический потенциал образовательного учреждения, база для творческой и научной деятельности.

7. Повышается экономическая эффективность подготовки рабочих и специалистов.

В целом возможность реализации образовательного процесса в рамках взаимодействия по горизонталям и вертикалям уровневого обучения позитивно меняет методику и методологию учебно-воспитательного процесса и сам характер субъект-субъектных отношений.

Что же в нынешних условиях не способствует реализации разноуровневого непрерывного образования в рамках интеграционных процессов? Назовем три блока основных причин:

1. Отсутствие нормативно-правового обеспечения:

1.1 Отсутствие в Законе об образовании тезиса о возможности интеграции разноуровневого профессионального образования.

1.2 Разночтения в Правительственных документах. Как уже отмечалось, в материалах Госсовета по образованию, в решениях Правительства 2003, 2005 и 2006 гг. обозначено много приоритетных направлений развития образования. Однако, несмотря на бесспорную важность каждого из них, первоочередные приоритеты не обозначены, поэтому нет ясности в сроках и полноте их исполнения. А это не способствует организации работы, особенно в условиях ограниченного ресурсного обеспечения.

1.3 Отсутствие нормативно-правового обеспечения и даже поддержки интеграционных процессов. Это усложняет работу, особенно когда объединяются учреждения профессионального образования федеральной и региональ-

ной подчиненности, когда, например, Минобороны и Минобрнауки по-разному понимают и реализуют одни и те же документы Правительства.

2. Неготовность субъектов образовательного процесса и социального партнерства к работе в условиях рыночной экономики:

2.1. Несформированность мышления нового работодателя, пока далеко не всегда способного оценить роль системной подготовки кадров высокой квалификации, в том числе с его участием. На это требуется время.

2.2. Консерватизм значительной части руководителей учреждений профессионального образования и их инженерно-педагогического состава. Для многих из них перестройка подготовки кадров – зачастую лишние заботы. Им трудно отказаться от привычного, «распределительного» бюджета финансирования.

2.3. Возраст инженерно-педагогических работников учреждений профессионального образования (старше 50 лет – более 60%). Это опытные люди, но их опыт определяется ментальностью прошлого и «не вживается» в рыночные отношения.

2.4. Подготовка и переподготовка инженерно-педагогических работников, которая в новых условиях в системной форме не проводилась. Сказанное усугубляется практическим отсутствием учебной, учебно-методической литературы, сопряженных учебных планов и рабочих программ, согласованных с работодателем.

3. Сложность условий, в которых оказались современные юноши и подростки:

3.1. Деформации профессионального самоопределения молодежи в практике:

- 20% молодежи, поступающей в систему начального профессионального образования оказываются непригодными к избранной профессии;
- 25% учащихся учреждений начального профессионального образования прерывают учебу, так и не получив профессию;
- 30% выпускников учреждений среднего профессионального образования устраиваются не по специальности (по данным Минздравсоцразвития);
- 67% старшеклассников не владеют информацией о требованиях к интересующей их профессии, не умеют оценить свои возможности;
- 44% не владеют информацией о возможных путях получения интересующей профессии (по данным ИСМО РАО).

3.2. Возрастающий нигилизм старшеклассников: не намереваются поддерживать кого-либо на выборах 45% и затрудняются с ответом 25%, обеспокоены растущими жизненными угрозами: преступностью – 54,2%, безработицей – 25,8%, боязнью голода и нищеты – 34% в 1996 г. и 44,1% в 2006 г. (по данным Центра социологии РАО).

3.3. Снижение уровня бесплатности и доступности профессионального образования в условиях меняющейся демографической ситуации, условий, обеспечивающих получение профессионального образования в соответствии с требованиями рыночной экономики и образовательными ориентациями различных групп молодежи и населения.

3.4. Снижение в школе социальной значимости воспитательной работы. Школа превращается в инструмент формирования социального неравенства и социальной дифференциации, хотя ее функции должны быть противоположными.

Все это вопросы требуют решения на всех уровнях, от субъектов образовательного процесса и образовательного учреждения до руководства регионов, Министерств и Правительства.

В связи с изложенным необходимо и целесообразно:

1. Продолжить постепенную реструктуризацию учреждений начального и среднего профессионального образования в учреждения непрерывного образования.

2. Соотносить типы и виды образовательных учреждений с формами собственности и социального партнерства на рынке труда и рынке образовательных услуг. У учреждений НПО и СПО сегодня как минимум три разных социальных партнера: Государство, частник и партнер со смешанной формой собственности.

3. При включении НПО и СПО в Национальный проект «Образование» главное внимание уделить социальной защите этой категории обучаемых. Разработать и использовать дифференцированные программы воспитания, учитывающие специфику регионов, разные социальные условия молодежи, учреждений образования.

4. Провести возвратную передачу учреждений начального профессионального образования с муниципального на региональные бюджеты.

Можно признать, что передача учреждений НПО и СПО была бы целесообразна, в первую очередь, в тех регионах, где социальные партнеры – крупные предприятия с негосударственной формой собственности, которые могли бы выкупать и приватизировать образовательные учреждения (руководство подготовкой рабочих из столицы в этом случае нецелесообразно и бесперспективно). Там же, где государственная форма собственности велика, взаимодействие учреждений профессионального образования с таким социальным партнером может регулироваться в рамках централизованного финансирования.

В этом случае и типология УНПО и УСПО может временно оставаться прежней, поскольку их ресурсное обеспечение и распределение специалистов ведется государством.

Во всех остальных случаях следует постепенно создавать (прежде всего на базе интегрированных учебных планов и программ) учреждения нового типа: учреждения непрерывного профессионального образования (колледжи в городах, социально-образовательные комплексы непрерывного образования в сельских регионах).

Подобный опыт в России уже имеется, и он достаточно широко известен: региональный учебно-профессиональный комплекс «Ижора-образование» в Санкт-Петербурге, колледжи в Свердловской области (Нижний Тагил), Якутске, Кемерово и Москве, социально-образовательные комплексы непрерывного образования в Читинской области (Красночикойский район), Хабаровском крае.

В результате, в этих учреждениях нового типа на базе сопряженных учебных планов и программ в рамках однопрофильной подготовки может быть обеспечена не только разноуровневая подготовка таких кадров, как рабочие, техники, но и, при необходимости, подготовка специалистов с высшим образованием в рамках бакалавриата.

Соотношение объемов разноуровневой подготовки может и должно определяться региональными требованиями и спецификой заказчика – социального партнера.

Таким образом, инновационная деятельность учреждений начального и среднего профессионального образования на ближайшие годы будет определяться развитием таких направлений, как:

1. Разработка нового перечня профессий НПО и специальностей СПО и направлений подготовки в училищах, колледжах и техникумах (особое внимание при этом должно уделяться специальностям повышенного уровня подготовки, например, подготовке специалистов в рамках бакалавриата).

2. Нарастающая в России, переходящая в массовую интеграция начального и среднего профессионального образования:

- организационная – с реструктуризацией учреждений профобразования и образованием различного вида укрупненных колледжей, ресурсных центров, комплексов;

- содержательная – с разработкой сопряженных учебных планов и рабочих программ (с выходом на сокращенные формы обучения по однопрофильным специальностям НПО и СПО).

3. Разработка нового поколения ГОСов НПО и СПО – федеральных компонентов и, особенно, национально-региональных компонентов как основы для реализации повышенных требований работодателей к подготовке рабочих и специалистов. При этом возможна и другая модель развития: разработка профессиональных стандартов на базе компетентностного подхода через определение ключевых компетенций рабочих и специалистов на основе заказов

работодателей и опыта выпускников-специалистов, успешно реализовавших себя у работодателя. На такую модель, однако, потребуются многие годы.

4. Организация и активизация взаимодействия учреждений профобразования с работодателем, привлечение работодателей к разработке профессиональных стандартов, привязанных к конкретной профессии и национальной системе квалификаций.

5. Развитие различных форм социального партнерства учреждений профобразования в рынках труда и образовательных услуг.

6. Организация и обеспечение последовательного перехода на нормативно-душевое финансирование учреждений профобразования с акцентом на результативность и эффективность их работы.

7. Подготовка и переподготовка профессионально-педагогических кадров системы НПО и СПО, способных обеспечить инновационную деятельность своих учреждений по основным направлениям работы, в том числе в условиях рыночной экономики. Этот вопрос, однако, требует отдельного и специального рассмотрения.

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Малышева

Рассмотрен вариативный подход к организации постдипломного педагогического образования в рамках накопительной системы повышения квалификации в Санкт-Петербурге. Обоснована основная цель вариативного постдипломного педагогического образования – обеспечение реализации потенциальных возможностей, личностного развития каждого педагога на основе индивидуально-ориентированного подхода.

До конца 1980-х гг. в системе повышения квалификации господствовали унификация и единообразие. Такая система, основанная на нормативно заданном образе учителя, на ретрансляции идеологически принятой системы ценностей, идейно-политической направленности обучения, отличалась единообразием содержания, форм и методов обучения. Перемены, которые произошли в обществе в конце XX в., затронули и систему образования, изменив механизмы ее развития, усилив вариативность педагогической деятельности, распространив парадигму развивающего обучения. Это способствовало не только формированию нового понимания педагогического профессионализма, но и поиску новых подходов к его достижению. Традиционная система повышения квалификации, направленная только на получение и углубление необходимых для качественной работы знаний, умений объекта обучения – педаго-

гического работника – и опирающаяся на массово-репродуктивный подход, не была готова к решению поставленных задач.

Постдипломное педагогическое образование, заменившее в это время традиционную систему повышения квалификации, провозгласило своим приоритетом развивающий, личностно-ориентированный подход к обучению на основе наиболее полного удовлетворения не только профессиональных потребностей педагогов, но и создания условий их личностного развития.

Поскольку источник и движущие силы развития личности находятся в самом человеке, главная цель постдипломного педагогического образования – помочь человеку в самопознании, саморазвитии, разрешении личностных профессиональных проблем, что предполагает организацию обучения на основе учета позиции педагога как активного и самостоятельного субъекта собственного учения.

В связи с этим появилась необходимость обозначить принципы процесса повышения квалификации, которые будут учитывать специфику постдипломного педагогического образования:

- мотивацию педагогов, связанную с самоуправлением учения, основанного на понимании того, насколько полно полученные знания, приобретенные навыки и умения могут быть реализованы в профессиональной деятельности;
- желание педагога с помощью учебы решить свои профессиональные и личные проблемы и достичь конкретных целей;
- наличие возможности и потребности осмыслить и развить имеющийся опыт в аспекте новых знаний и опыта других;
- направленность обучения на самоопределение, саморазвитие и самореализацию педагога;
- принятие решения, как и где получать образование в организованном педагогом жизненном пространстве для собственного развития;
- понимание педагогом ответственности за результат собственного учения.

Возможность свободного выбора места, содержания, форм, методов и технологий обучения является неотъемлемым условием реализации указанных выше принципов и требует вариативности постдипломного педагогического образования. Вариативность – определяющий признак истинного постдипломного образования, отсутствующий в традиционной системе повышения квалификации.

Вариативность как типологическая характеристика постдипломного педагогического образования детерминирована многообразием:

- типов и видов образовательных учреждений;
- образовательных программ;

- учебных предметов;
- учебно-методических комплексов;
- возрастных групп обучающихся в образовательных учреждениях;
- статусных, возрастных, гендерных особенностей педагогов;
- интеллектуальных и психофизических особенностей педагогов;
- профессионального и жизненного опыта педагогов;
- уровня профессиональной компетентности педагогов;
- профессиональных и личностных потребностей педагогов.

Ценностной основой обоснования вариативности является, с одной стороны, отсутствие единых методов и форм обучения, а с другой – «возможность взрослому творить свою образовательную ситуацию» с целью «обогащения интеллектуального потенциала и эмоционально-волевой сферы, которая приводит к качественным изменениям, позволяющим человеку по-новому взглянуть на себя и окружающий мир» [1].

Таким образом, основная цель вариативного постдипломного педагогического образования – обеспечение реализации потенциальных возможностей, личностного развития каждого педагога на основе индивидуально-ориентированного подхода через максимальное удовлетворение разнообразных образовательных потребностей и личностных профессиональных интересов. Для реализации указанной цели необходимо решение следующих основных задач, которые связаны с предоставлением педагогическим работникам:

- достаточного многообразия полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий;
- возможности осмысленного и адекватного социальным запросам и запросам педагогов выбора своей образовательной траектории.

Эти же приоритеты в постдипломном образовании определены федеральными и региональными нормативными документами. В приказе Министерства образования РФ от 24.04.2001 № 1818 «О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» акцент сделан на том, что «первостепенным становится решение задач усиления адресности подготовки специалистов, максимальной ориентации на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов и субъектов рынка образовательных услуг, сохранения свободы выбора личностью образовательной траектории». Задача создания вариативной системы повышения квалификации по ведущим направлениям модернизации образования определена постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 22.03.2005 № 343 «О Концепции развития системы образования Санкт-Петербурга «Петербургская школа 2005–2010 гг.».

Для реализации поставленной задачи распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 25.01.2005 № 24-р «О повышении квалификации педагогических кадров Санкт-Петербурга и утверждении Положения о накопительной системе повышения квалификации» предусматривает наряду с традиционной введением в Санкт-Петербурге с октября 2005 г. накопительной системы повышения квалификации. Это создает педагогу условия для непрерывного образования, позволяет самостоятельно конструировать образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей, согласованных с потребностями образовательного учреждения, в котором он работает, и выбирать наиболее приемлемые для себя сроки его реализации. Такая модель повышения квалификации выступает как один из механизмов, который позволяет смягчить риски и ограничения, возникающие при плановом подходе к организации вариативного постдипломного образования педагогических работников.

Накопительная система повышения квалификации предусматривает конструирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) – образовательной программы, представляющей собой совокупность модулей – учебных программ, которые предстоит освоить педагогу в течение длительного времени (не более 3 лет). Необходимо отметить, что педагогический работник выступает активным субъектом при разработке образовательной программы, что полностью соответствует концептуальным особенностям образования взрослых. Это дает возможность более эффективно определять содержание процесса повышения квалификации в соответствии с образовательными потребностями педагогических работников [2].

Конструирование образовательной программы повышения квалификации педагога предполагает обязательное включение в ее состав части, посвященной фундаментальным проблемам развития современного образования, психолого-педагогической теории, нормативно-правовой базы (надпредметный тематический учебный курс) объемом не менее 12 часов. Вариативная часть образовательной программы должна быть построена по блочно-модульному принципу. Это дает возможность:

- учесть профессиональные интересы педагога;
- вносить изменения, корректировки образовательной программы в случае необходимости;
- создавать такие условия, при которых происходит снятие одних и появление других профессионально-личностных потребностей и образовательных запросов, что делает повышение квалификации педагога непрерывным процессом;

- осуществить повышение квалификации, опираясь на потенциал различных учреждений дополнительного профессионального образования.

Повышение квалификации по накопительной системе базируется на суммировании результатов усвоения каждой из учебных программ в структуре образовательной программы, по которой производится обучение.

Учебные программы в рамках накопительной системы могут разрабатываться образовательными учреждениями дополнительного профессионального педагогического образования (УДППО): Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования (СПб АППО), Санкт-Петербургским городским Дворцом творчества юных» (СПб ГДТЮ), Центром повышения квалификации специалистов «Учебно-методический центр Комитета по образованию» Санкт-Петербурга (УМЦ), Санкт-Петербургским центром информационных технологий и телекоммуникаций (СПб ЦИТиТ), районными научно-методическими центрами (НМЦ), а также организациями и учреждениями образования и культуры, имеющими соглашения с Комитетом по образованию Санкт-Петербурга, в соответствии со стратегией развития образовательной системы страны, города (с учетом направлений концепции развития системы образования Санкт-Петербурга «Петербургская школа 2005–2010»). Участие различных УДППО в реализации образовательной программы дает возможность интеграции на практике кадровых, материально-технических, методических, дидактических ресурсов системы повышения квалификации города [3].

Для того чтобы облегчить педагогическим работникам процесс построения индивидуального образовательного маршрута, Комитетом по образованию был издан сборник аннотаций образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров системы образования Санкт-Петербурга [4], который включает аннотации более 600 лицензированных образовательных программ, которые реализуются в учреждениях дополнительного профессионального образования. Этот сборник поступил в каждое образовательное учреждение Санкт-Петербурга.

Обязанности по утверждению содержания ИОМ педагога, формированию и реализации надпредметного тематического учебного курса, итоговой аттестации слушателя по накопительной системе повышения квалификации ложатся на СПб АППО. НМЦ и администрация образовательных учреждений дают рекомендации педагогу по выбору учебных программ, учитывая образовательные потребности и проблемы, с которыми он сталкивается в образовательной деятельности, помогают педагогу сконструировать ИОМ.

Накопительная система является добровольной, альтернативной формой повышения квалификации, которая дает возможность педагогическому ра-

ботнику повышать уровень своей компетентности, личностного развития без отрыва от своей основной работы, что является наиболее экономически выгодной формой повышения квалификации.

Учитывая то, что образовательные потребности педагогических работников разнообразны и определяются социальными условиями, социально-демографическим статусом, их жизненной позицией, накопительная система повышения квалификации способствует осуществлению образовательного заказа на повышение квалификации различных категорий педагогических работников, а ее реализация возможна только в условиях вариативного подхода к организации постдипломного педагогического образования.

Отношение работников системы образования города к накопительной системе повышения квалификации изучалось через опрос двух групп педагогов:

- первая группа, представляющая наиболее творческих учителей, достигших в профессиональной деятельности значительных результатов, – 437 учителей, претендовавших в 2006 г. на награждение премией Правительства Санкт-Петербурга «Лучший учитель Санкт-Петербурга», «Лучший классный руководитель Санкт-Петербурга» и денежное поощрение лучших учителей общеобразовательных учреждений в рамках приоритетного национального проекта «Образование»;

- вторая группа, сформированная случайным образом – 420 педагогов, проходивших обучение в июне 2006 г. в СПб АППО.

На вопрос: «Оцените, какая из форм повышения квалификации для Вас является наиболее предпочтительной: традиционная, накопительная или самообразование?» – 50% респондентов первой группы и 58% второй группы выбрали накопительную систему, что говорит о том, что педагогические работники города информированы о существовании накопительной системы повышения квалификации и отдают ей свое предпочтение. Это подтверждает и динамика включения педагогических работников Санкт-Петербурга в накопительную систему повышения квалификации: за 2006 г. количество педагогов, обучающихся по накопительной системе, возросло более чем в 5 раз.

В целях изучения эффективности существующей системы повышения квалификации педагогических работников Санкт-Петербурга и определения путей ее совершенствования, автором было проведено интервьюирование всех директоров научно-методических центров города. Анализ высказанных мнений дает возможность определить основные задачи, достижения и существующие проблемы системы постдипломного педагогического образования Санкт-Петербурга.

При ответе на вопрос: «Каким положительным опытом обучения педагогов Санкт-Петербурга Вы хотели бы поделиться при встрече с коллегами из других городов?» – самую высокую оценку у директоров НМЦ получила накопительная система повышения квалификации, что говорит о своевременности введения в городе такой модели обучения педагогов. Однако на вопрос: «Что беспокоит Вас в сложившейся системе обучения педагогов Санкт-Петербурга, что мешает ее совершенствованию?» – четверть интервьюированных указали на неотработанность технологии реализации накопительной системы. Это связано, с одной стороны, с недостаточным сетевым взаимодействием учреждений, реализующих программы дополнительного профессионального образования, что отметили 43% директоров. С другой – с недостаточной информированностью педагогического сообщества о возможностях системы постдипломного образования Санкт-Петербурга.

Сегодня еще трудно оценить конечный эффект накопительной системы повышения квалификации. Первые практические шаги по ее реализации свидетельствуют о том, что она востребована работниками системы образования нашего города, так как предоставляет новые возможности в раскрытии индивидуальных особенностей и активности педагога в образовательном процессе.

Вместе с тем, эффективное внедрение накопительной системы повышения квалификации требует решения ряда проблем. В этом направлении необходимо:

- шире информировать педагогическое сообщество города о возможностях системы повышения квалификации с точки зрения спектра образовательных программ, реализуемых учреждениями дополнительного профессионального образования;
- расширять взаимодействие между учреждениями дополнительного профессионального образования;
- создавать в учреждениях повышения квалификации андрагогически обоснованные образовательные программы, учебные и учебно-тематические планы на основе модульного построения и учета возможности построения индивидуальных образовательных траекторий;
- разрабатывать новые образовательные программы по перспективным направлениям развития системы образования;
- внедрять новые формы организации учебной деятельности, включая дистанционное обучение;
- повышать андрагогическую компетентность преподавателей, которые работают с педагогами;
- обучать сотрудников учреждений дополнительного профессионального образования, участвующих в накопительной системе, технологии ее реализации.

В заключение необходимо отметить, что накопительная система повышения квалификации способствует повышению качества постдипломного образования, обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей конкретного педагогического работника через реализацию вариативного подхода к процессу обучения.

Литература

1. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: Науч.-метод. пособие / Под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: Специальная литература, 2003. – 239 с.
2. Методическая служба – петербургской школе: Сб. науч. статей / Сост. Л. М. Ванюшкина, Э. В. Ванина, Н. Н. Михайлова. – СПб.: СПБАППО, 2006. – 202 с.
3. Мальшева М. А. Информационные технологии как средство формирования вариативного образовательного пространства повышения квалификации педагогов: Науч.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005, – 56 с.
4. Аннотации образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров системы образования Санкт-Петербурга / Сост.: П. А. Баранов, М. А. Мальшева, И. В. Королева. – СПб.: СПб ЦИТиТ, 2005. – 73 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Л. Ф. Баянова

В статье рассматривается начало формирования культурно-исторической концепции под влиянием традиций символизма в русской культуре начала XX в. В рамках символизма Л. С. Выготский определяет главный инструмент преобразования натуральной психики в культурную, где высшие функции формируются на основе низших посредством культурного знака. В статье приводятся точки зрения различных авторов относительно предпосылок возникновения культурно-исторической концепции.

Культурно-историческая концепция принадлежит к тем современным теориям, которые определяют методологию психологии, влияют на формирование экспериментальных и теоретических направлений в различных ее отраслях. В истории психологии сложилось множество истолкований предпосылок возникновения культурно-исторической теории [1]. Не ставя задач масштабного анализа творчества Л. С. Выготского, зададимся целью исторической реконструкции истоков зарождения культурологических мотивов в его творчестве и их связи с его психологическими исследованиями. Для того чтобы понять смысл создания культурно-исторической теории, на наш взгляд, надо ответить на два вопроса:

1. Почему Л. С. Выготский занялся психологией?

2. Как вводится Л. С. Выготским основополагающая категория культурного знака в его теорию?

Отвечая на первый, обратимся к его раннему литературному творчеству, связанному с символизмом. А. А. Леонтьев отмечает следующее: «Л. С. Выготский опубликовал две рецензии на роман Андрея Белого “Петербург”, рецензию на сборник Вячеслава Иванова, книгу Мережковского и даже сугубо литературоведческий разбор примечаний Н. Л. Бродского к поэме Тургенева “Поп”. Никакого намека на психологию! (Может быть, этих статей и рецензий было больше. Достоверно авторство только четырех. Впрочем, сам Выготский упоминает еще несколько своих статей – о новом театре, о Шекспире, о Ю. Айхенвальде)» [11, с. 14].

К. Кобрин приводит несколько иные данные о раннем литературном творчестве Выготского: «Первыми публикациями Выготского были пять публикаций, вышедших в 1916–1917 гг. в еврейском культурно-просветительском журнале «Новый путь» и в горьковской «Летописи». С того же времени Выготский пишет (и переписывает) свой реферат о Гамлете. Именно этот реферат лег в основу «Психологии искусства» (1925) – первой крупной работы Выготского. Собственно психология начинается у Выготского в 1924–1925 гг. – то есть когда автору было 28–29 лет!» [10, с. 211].

М. Г. Ярошевский считает, что психологией Выготский начал заниматься задолго до известной встречи его с А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым в 1924 г. Впрочем, есть автобиографические строки Льва Семеновича относительно данного вопроса: «Еще в университете занялся специальным изучением психологии... и продолжал его в течение всех лет» [11, с. 19]. Выяснение времени начала занятий Выготского психологией – отнюдь не удовлетворение праздного интереса. Ведь ранние работы Выготского были посвящены литературному символизму. Сочетание литературного творчества и психологии, особенно ее методологических проблем, породило, на наш взгляд, идею знака – основного конструкта его будущей теории. Именно увлечение символизмом позволило увидеть Выготскому погруженность человека в культуру. М. Г. Ярошевский видит нераздельное единство литературного и психологического в творчестве ученого и пишет, что «он плоть от плоти дитя русской культуры, а более конкретно – того ее века, который получил загадочное имя серебряного» [18, с. 113]. Именно романтика символизма породила прагматику научной психологической мысли, основанной на знаковой опосредованности человеческой психики. Символизму и литературе он не изменил: «До конца дней Л. С. Выготского трагедия Шекспира становится для него настольной книгой. С ней он ушел в больницу, откуда не вернулся» [Там же].

С. Туамин также отмечает причастность Выготского к литературе на первых этапах его творческой биографии: «Выготский начинал не как психолог. Сразу же после революции 1917 г. он специализировался в МГУ как литературовед, и его первое исследование относилось к области литературной критики по «Гамлету» Шекспира, в результате чего получилась книга «Психология искусства». С этой подготовкой Выготский был скоро вовлечен в круг дискуссий в Московском институте психологии на тему о «социальном и культурном в структуре сознания» [15, с. 129].

Удивительным образом соединились у Выготского литература и психология, что позволило родиться идее знака как орудия психического. Причина тому не просто символизм как литературное течение, а русский символизм как историческое явление, как «гигантский общественно-культурный проект» [10],

и не просто проект, а проект преобразования и общественной жизни, и литературы, и самого человека: «Цель искусства для символистов – внесение гармонии в мир и, тем самым, его преображение... главным для русского символизма было преобразование человека, преобразование радикальное – вплоть до его биологии». Об этом написана книга Владимира Соловьева «Смысл любви» [Там же]. Обратимся к строкам одного из самых ярких русских символистов Андрея Белого: «Последняя цель культуры – пересоздание человечества, в этой последней цели встречается культура с последними целями искусства и морали» [2, с. 21].

В подтверждение причастности Выготского к «прожектам» русского символизма звучат строки одной из самых значительных методологических работ Выготского, наполненные откровенной романтикой русского символизма: «У психологии будут свои гении и свои рядовые исследователи; но то, что возникнет из совместной работы поколений, гениев и простых мастеров науки, будет именно психологией. С этим именем войдет наша наука в новое общество, в преддверии которого она начинает оформляться... в новом обществе наша наука станет в центре жизни. «Прыжок из царства необходимости в царство свободы» неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе. В этом смысле прав Павлов, называя нашу науку последней наукой о самом человеке. Она действительно будет последней в исторический период человечества наукой или в предыстории человечества. Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека, как о несомненной черте нового человечества, и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст себя сам...» [6, с. 436].

У М. Г. Ярошевского есть уточнения по поводу данного высказывания, усиливающие приверженность Выготского символистским настроениям того времени: «Л. С. Выготский в те годы даже отважился сказать: «сверхчеловек». Но меня при подготовке к изданию соответствующего тома его собрания сочинений цензура вынудила вычеркнуть из его рукописного текста этот «ницшеанский оборот» и заменить его на «новый человек» [19, с. 72]. В значительной степени формулируемый Кобриным вывод о символизме Выготского в широком, включающем и литературу, и психологию ключе становится небеспочвенным: «Выготский стал профессиональным психологом вовсе не потому, что разочаровался в эстетике или понял безнадежность психологического истолкования артефактов. Он просто захотел сменить позицию: позицию интерпретатора на позицию создателя. Только (что вполне в духе советских 20-х гг.) его артефактом должна была стать не книга, не симфония, а ...

новый человек». Задача чисто эстетическая, а способ? Конечно же, психология!» [10, с. 211].

Постлитературное творчество Выготского полностью посвящено психологии. С 1924 по 1934 гг. им было опубликовано более 180 работ! Нельзя игнорировать и следующую фразу Кобринина о том, что «преодоление Выготским символизма было ненастоящим, фиктивным: он преодолел литературную теорию символизма, но для русского символизма, как уже говорилось, литературная теория, даже литература не были «последними» вещами» [Там же, с. 12]. С этим трудно не согласиться, поскольку в самом начале презентации своей культурно-исторической теории Л. С. Выготский выдвинул тезис о том, что «ребенок в овладении собой (своим поведением) идет в общем тем же путем, что и в овладении внешней природой, т. е. извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне – при помощи особой культурной техники знаков» [11].

Итак, символизму Выготский обязан феноменом знака как внешнего, искусственного, культурного явления, «врастающего» в психику: «Символисты и Выготский явно вместе – там, где формообразующая Культура прессирует хаотическую Природу!» [10, с. 212]. Выготский построил не только культурно-историческую психологию, а «концепцию истории культуры как развития систем знаков, служащих для управления поведением» [7, с. 6]. Влияние символизма заключается в том, что культура стала рассматриваться как часть предмета исследования, что, в свою очередь, предотвратило выстраиваемую Выготским теорию от ухода в позитивизм, что подчеркивается в известной работе американского философа С. Тулмина «Моцарт в психологии» [15, с. 133].

С самого начала «Л. С. Выготский продвигался собственным путем, отличным от увлеченного З. Фрейдом А. Р. Лурия и вчерашнего «челпановца» А. Н. Леонтьева» [18, с. 112]. Принципиальным было то, что ко всему историческому контексту, пронизанному рефлексологией, Выготский отнесся однозначно: «Человек вовсе не кожаный мешок, наполненный рефлексамми, и мозг – не гостиница для случайно останавливающихся рядом условных рефлексов», – пишет он в 1926 г. [8, с. 170].

Наряду с символизмом важнейшим фактором, определившим методологию теории Выготского, стало влияние П. П. Блонского. Позиция Блонского заключается в его высказываниях о том, что поведение человека «не может быть иным, чем социальным» [4, с. 34], и что оно может быть понято, если сравнить «поведение человека с животным, взрослого с ребенком, культурного с диким» [3, с. 59]. Оба тезиса в творчестве Выготского четко удерживались как в теоретических, так и в экспериментальных его исследованиях. А. А. Леонтьев отмечает, что «с самого начала научно-психологическая деятельность

Выготского строилась как реализация программы Блонского. Здесь и сравнение поведения человека с животным, и сравнение современного человека и человека «первобытной» культуры, и исследование разного рода патологических отклонений поведения» [11, с. 21]. На фоне имеющихся условий развернувшегося противостояния рефлексологии, ориентация на предлагаемые П. П. Блонским тезисы была достаточно сложна, но тем не менее решена А. С. Выготским. В то время царила особая атмосфера в культуре: непопулярными были Шекспир и Достоевский, при этом почитаемыми кумирами – Ф. Ницше и А. Шопенгауэр. В психологической научной среде «учение о рефлексках и учение о сознании отстаивали – каждое – собственное достоинство, сохраняя свой категориальный строй и продвигаясь по собственной путевой карте. Безвестный гомельский учитель смело бросил главным научным светилам – В. М. Бехтереву и И. П. Павлову – обвинение в дуализме» [18, с. 112]. Однако Выготский появился в культурной среде не как маргинал, а как «дитя русской культуры, ее серебряного века» [18, с. 113].

Основополагающей категорией теории Выготского является знак. Особый интерес представляет факт введения знака в категориальный строй культурно-исторической концепции. Принципиально важно ответить на вопрос о том, как вводится А. С. Выготским основополагающая категория культурного знака в его теорию. Ответить на данный вопрос невероятно сложно, поскольку знак как ядро всей теории, безусловно, культурный феномен вводился Выготским удивительным образом. Относительно того, как строилась культурно-историческая теория у Выготского, есть откровенное высказывание, вероятно, адресованное его непосредственным ученикам, участвовавшим в трудном созидании: «Мне и до сих пор кажется удивительным то, что при данных обстоятельствах и неясности еще многих очертаний люди, выбирающие только дорогу, встали на этот путь» [11, с. 40]. У Выготского сложилась своя исследовательская программа, «качественная новизна которой определяется тем, что поведение регулируется знаками культуры» [18, с. 119]. Центральным понятием концепции А. С. Выготского стало понятие *знака*. Знак стал посредником между человеком и культурой, тем орудием, которое производит великое преобразование натурального в человеке в культурное: «В идее опосредствования – посредничества – медиации смыкаются культура, теоретический и экспериментальный миры психологии и подавляющее большинство психологических практик (независимо от того, осознают ли это сами практикующие психологи) ... сам акт опосредствования представляет собой тайну и вызов психологии, что, впрочем, не удивительно, ибо акты медиации суть акты творения субъективного мира человека» [5, с. 13].

Знак вводится Выготским бездоказательно, как *постулат*. В этом его гениальность, смелость, научная дерзость, выдержавшая испытание временем. По существу, это был постулат об объективной представленности культуры. Постулаты как недоказанные положения, отличающиеся самоочевидностью и принимаемые за исходные положения, используются во многих науках. Например, классическим является пятый постулат Евклида о том, что параллельные прямые не пересекаются. Это послужило основой для создания геометрии, известной как евклидова. Далее история науки развивалась таким образом, что данный постулат был подвергнут сомнению Н. И. Лобачевским. Великий математик обратил внимание на то, что абсолютно параллельные на экваторе прямые на полюсах пересекаются. На основе этого факта была создана геометрия Лобачевского. В физике известен постулат Нильса Бора, согласно которому электроны, вращающиеся вокруг ядра, должны бы излучать свет в соответствии с взглядами предшествующей науки, но на практике он не излучается. Это противоречие побудило Бора принять постулат в пользу практики: электроны в атомах находятся в особых состояниях – стационарах, в которых они не излучают свет. Этот недоказанный в момент принятия его постулат позже был научно подтвержден. Исходя из приведенных классических примеров из истории математики и физики отметим, что постулаты принимались как принципиальные допущения на основе самоочевидности какого-либо еще недоказанного факта. Как правило, постулаты вступали в противоречие с общепринятыми взглядами в рамках той или иной науки, что требовало от ученого личного мужества и убежденности в истинности своих взглядов. Например, непросто было отстоять постулаты теории относительности Альберту Эйнштейну, который подвергался откровенно ироничным оценкам своих современников. Непросто было и Л. С. Выготскому при создании культурно-исторической концепции, которая, по существу, зиждется на *постулате о культурной опосредованности психики*. По словам видного психолога Р. М. Фрумкиной, «Выготский был прирожденным теоретиком», которому свойственны глобальные гипотезы и выводы, он писал «крупными мазками», и многие его выражения ближе к метафорам, нежели к строгим утверждениям» [16, с. 125].

М. Коул и С. Скрибнер в предисловии к книге «Разум в обществе», оглядываясь на позитивистские стандарты, не приемлющие постулирования, отмечают, как бы извиняясь за иную, далекую от привычных идеалов «научности», стилистику: «Ссылки Выготского на экспериментальные исследования, проводимые в его лаборатории, иногда оставляют некоторое чувство неловкости. Он почти не приводит никаких фактических экспериментальных данных, и его выводы очень общи. Где статистически обработанные

тесты, доказывающие, что приведенные наблюдения верны? Ученые, пользующиеся методами экспериментального подхода, должны вычеркнуть Выготского из числа тех, кто добывает факты путем эксперимента, и причислить его к тем, кто предсказывает, теоретически намечает перспективы развития науки» [15, с. 134].

При оценке научной биографии Л. С. Выготского предпочтения отдаются работам московского периода, в определенной мере умаляется роль «Психологии искусства» – фундаментальной работы, в которой родилась идея опосредствования. Д. Б. Эльконин пишет об этом следующее: «Разрабатывая свой подход к анализу художественных произведений, Выготский вместе с тем создал основы совершенно новой, я бы сказал, неклассической психологии, сущность которой состоит в следующем. Первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют объективно вне каждого отдельного человека, существуют в человеческом обществе в виде произведений искусств или в других каких-либо материальных творениях людей, т. е. эти формы существуют раньше, чем индивидуальные или субъективные аффективно-смысловые образования... Я называю это неклассическим подходом к психологии... Только вполне ориентируясь в сути такой психологии, можно по-настоящему понять и оценить подлинный вклад Л. С. Выготского в постановку и разработку проблем, связанных с ролью символа-знаковых систем в становлении человеческого сознания, с определением содержания и функций знаковых операций в этом процессе» [17, с. 477].

О знаках можно писать в самых разных контекстных и функциональных смыслах. Для психологии знак выступает, прежде всего, как орудие-средство. Роль знака в данном преобразовании натурального в культурное наиболее отчетливо выражена в тезисе о социальном происхождении высших психических функций: любая психическая функция существует первоначально «в себе», затем – «для других» и, наконец, – «для себя». Так, у Выготского можно найти пример того, как указательный жест ребенка превращается в орудие социального взаимодействия, когда ребенок просит взрослого, указывая на желаемый предмет [14, с. 143–144]. Е. В. Субботский пишет, что такой жест помогает ребенку структурировать картину мира, выделяя доминантный объект [Там же, с. 89]. Указательный жест в этот момент существует «для себя». Знак приобретает для ребенка опосредующую функцию, он становится средством взаимодействия, будучи вовне – представленным в культуре, а затем превращается в средство мышления, памяти, эмоций во внутреннем – индивидуальном плане психической организации человека. Выготскому удалось показать через знак факт культурного преобразования низших психических функций в высшие. По существу, знак позволяет «снять» противоречие между биологической и социальной приро-

дой человека, где *натуральное предполагает возможности, а культура предоставляет средства преобразования индивида в личность.*

Л. С. Выготский выстраивает историческую последовательность развития мыслей, имеющих внутреннюю согласованность и концептуальную завершенность в единой истории культурной психологии. Его учение о знаковой природе культуры позволяет увидеть достаточно четкий категориальный ряд, выделить онтогенетический (собственно психологический) аспект понимания культуры: культура – знак – человек. У М. К. Мамардашвили есть такие слова: «Человек есть существо, которое есть в той мере, в какой оно самосозидается. Уже с самого начала мы имеем здесь, следовательно, разрыв, пропасть между культурой и человеком» [12, с. 9]. «Насыщение» этой «пропасти», ее преодоление – задача исключительно психологической науки, решаемая в рамках культурно-исторической концепции. Границы указанного категориального ряда – культура и человек – наиболее сложны в четком их определении. Относительно человека у С. Л. Рубинштейна есть замечательная мысль: «Человек» как абсолют, как «вещь в себе», как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, это не человеческое существо и, более того, это вообще не существо, это нечто несуществующее – ничто» [13, с. 348–349].

Относительно другой границы категориального ряда – культуры – есть мнение В. П. Зинченко: «Живую культуру определить невозможно» [9, с. 258]. Неопределимость феноменов человека и культуры в их разобщенности ведет к необходимости исследования области их сопричастности той области, которая и была предметом психологического анализа в культурно-исторической концепции. Понимание каждого элемента категориального ряда достигалось глубокими теоретическими и экспериментальными исследованиями в отечественной психологии XX в.

Логика отражения Выготским категориального ряда «человек – культура» в культурно-исторической концепции отмечена в следующем высказывании М. Г. Ярошевского: «От речевых рефлексов он перешел к речевым знакам, от них – к значениям этих знаков и их развитию в онтогенезе» [18, с. 113].

Культура как категория системы психологического знания может быть введена в данную науку наряду с ее основополагающими понятиями «сознание», «личность», «поведение» благодаря тому, как эта категория была оценена Выготским. В культурно-исторической теории культура есть система знаков, выступающих в качестве средств психического. Не случайно вначале Выготский называл свою теорию инструментальной психологией. Теория Выготского наделяет культуру целесообразностью и смыслом в той мере, в которой возвышает психику Человека над бездной Природы: «Тот, кто погружается в сокровенный замысел культурно-исторической психологии, тот явно и неявно пе-

реходит от анализа «сознания вне культуры» и «культуры вне сознания» к постижению тайны взаимопереходов, преобразований социальных связей в мир личности и сотворения личностью из материала этих связей миров человеческой культуры. Осознать исходный замысел культурно-исторической психологии и означает увидеть в ней венчающую знания о развитии человека в природе и обществе дисциплину, предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры» [7, с. 7].

Литература

1. Баянова А. Ф. Лекции по истории психологии. – М. – Бирск, 2005. – 136 с.
2. Белый А. Символизм и философия культуры. – М., 1994. – 238 с.
3. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – 412 с.
4. Блонский П. П. Реформа науки. – М., 1920. – 108 с.
5. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
7. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
8. Выготский Л. С. Методика рефлексологического и психологического исследования / Проблемы современной психологии. – Л., 1926. – 90 с.
9. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание. – Самара: Дом печати, 1998. – 296 с.
10. Кобрин К. Фабрика и ее работник. Л. С. Выготский и глобальные русские общественно-культурные проекты XX века // Звезда. – 2000. – № 3. – С. 208–219.
11. Леонтьев А. А. Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1990. – 134 с.
12. Мамардашвили М. К. Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки / Под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Лабиринт. – 1996. – 288 с.
13. Рубинштейн С. А. Человек и мир (Отрывки из рукописи) / Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 348–374.
14. Субботский Е. В. Концепция Л. С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 88–92.
15. Тулмин С. Моцарт в психологии // Вопросы философии. – 1981. – № 10. – С. 127–137.

16. Фрумкина Р. М. Психолингвистика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 474 с.
18. Ярошевский М. Г. Когда Выготский и его школа появились в психологии // Вопросы психологии – 1996. – № 5. – С. 110–122.
19. Ярошевский М. Г. Дильтеева дихотомия и проблема переживания // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 70–79.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КОРРЕКЦИОННАЯ СРЕДА И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БЛОКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

**В. Т. Волов,
В. В. Волов,
Н. Ю. Волова**

В статье представлены системный анализ психологических и дидактических факторов, воздействующих на процесс обучения в экстремальных условиях, и результаты исследования психоэмоциональных характеристик обучающихся в пенитенциарной системе. Выявлены общие тенденции в перцептивной системе и системе психологических защит, влияющих на когнитивные и коммуникативные процессы. Установлено, что телекоммуникационные технологии наиболее адекватны психическому состоянию обучающегося в экстремальных условиях и эффективны в реализации педагогических задач. Определена коррекционная роль обучения, основанного на телекоммуникационных технологиях.

Проблема борьбы с криминализацией общества остается одной из насущных и в XXI в. В числе важнейших среди всех социальных институтов, которые предпринимают усилия для борьбы с этим злом, должен быть назван институт образования. Современная гуманитарная академия с 1999 г. реализует уникальный проект, заключающийся в получении осужденными высшего образования на базе телекоммуникационных образовательных технологий. Идеи инновационного проекта и механизм его реализации изложены в ряде работ [1, 4]. На протяжении всего времени реализации проекта проводились психолого-педагогические исследования и социально-психологический мониторинг обучения в пенитенциарной системе [2–4]. Одна из значительных и наименее изученных проблем обучения в пенитенциарной системе – исследование психологической среды и состояния обучающихся в экстремальных условиях.

Психологический мониторинг лиц, отбывающих наказание в исправительно-трудовых учреждениях Самарской области, позволил выявить общие тенденции в аффективно-эмоциональной сфере по особенностям перцептивной (система восприятия) и апперцептивной (особенности восприятия, связанные с предшествующим опытом, содержанием и направленностью личности) сфер, а также общие механизмы психологической защиты. Данные исследования отражают связанные со спецификой среды особенности психологической организации лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы и вступающих в процесс обучения.

Данное исследование ориентировано, прежде всего, на раскрытие подсознательных механизмов эмоционального восприятия и реагирования обучаемого, находящегося в экстремальных условиях. Так, для диагностики механизмов защиты «Я» был применен личностный опросник Р. Плучека. Каждый из восьми защитных механизмов, представленных в методике, определяет соответствующие личностные реакции индивидуума, возникающие в стрессовых и критических (предельных) ситуациях и состояниях.

В психоанализе понятие «защитные механизмы» относится к психическому образованию «Я», посредством данных механизмов обороняющемуся от различных угроз, исходящих от ограничений внешнего мира, требующих удовлетворения бессознательных влечений, фантазий и всевозможных представлений, связанных с идеалами, нравственными ценностями, внутренними запретами. Наряду с охранительными функциями психологические защиты могут играть и патогенную роль в психической жизни индивида. В соответствии с методологией индекса жизненного стиля, лежащего в теоретической основе методики Р. Плучека, защитные механизмы зависят от некоторых личностных черт и коррелируют с различными аффективными состояниями и клинико-диагностическими критериями.

У абсолютного большинства обследованных выявлены три характерных механизма психологической защиты: рационализация, проекция и регресс.

Преобладает рационализация. Данный защитный механизм является осознанным, опосредующим переработку травматической и стрессогенной информации путем объяснения собственных поступков, мыслей, установок, позволяющим скрывать истинные их мотивы и оправдывать себя. Такой тип защиты развивается под влиянием специфических условий и окружения. Обследованный контингент находится именно в такой враждебной, стрессогенной среде. Помимо лишения прав и свобод, человек в рамках тюремного заключения лишается элементарных бытовых условий, ощущения безопасности, погружается в каждодневные фрустрационно-стрессовые ситуации угрозы и неопределенности.

Именно рационализация является наиболее эффективным и удобным механизмом психологической защиты в специфических условиях заключения для осуществления саморегуляции на интеллектуальном и эмоциональном уровнях. Вместе с тем рационализация потенцирует такое личностное свойство, как самоконтроль. Обострение самоконтроля в ситуации хронического стресса и фрустрации (состояние, обусловленное неудовлетворенной потребностью) часто приводит к развитию обсессивно-компульсивных реакций (проявление психоневроза в виде навязчивых мыслей, образов и повторяющихся действий) по невротическому типу. Это сопровождается навязчивыми воспоминаниями, мыслями и желаниями, появляются стереотипные неконтролируемые действия, что влияет на качество жизни и снижает самоконтроль.

Наряду с рационализацией в группе развита проекция – механизм защиты путем перевода субъективных переживаний вовне, надления внешних объектов внутренними бессознательными желаниями и аффектами. Данный тип защиты сопровождается перенесением вины и ответственности за отвергаемые в себе наклонности на кого-либо другого, приписыванием другим людям собственных чувств, качеств и черт характера. В отличие от рационализации проекция свидетельствует об уходе от проблемы и переживания, а не разрешении их путем рационального переосмысления, психологической схоластики. Данный тип защиты развивает такое качество, как подозрительность. Человек становится излишне настороженным, с предубеждением относится к другим людям и среде. Формируется предвзятая система восприятия, мышление становится настороженно-критическим к миру. В крайних случаях возможны психические расстройства по параноидному типу (бредовое расстройство), риск развития психических заболеваний.

Также в группе выражена регрессия – специфическая, порой болезненно-патологическая форма защиты. При этом человек как бы возвращается на предыдущие ступени психологического развития, что проявляется в соответствующих типах реагирования, прежде всего на стрессоры – в форме первоначальных, примитивных способов мышления и поведения. Такая аварийная, бессознательная в своей основе форма психологической защиты архаична по своему происхождению. Ее появление у взрослых мужчин в угнетающей стрессогенной среде свидетельствует о критической ситуации психологической атмосферы. Проявление регрессивных реакций свидетельствует одновременно об отказе от осознания проблемы и попытки активного совладания с ней в ситуации безысходности, а также о потере контроля и самообладания с отказом от ответственности и нормативов нравственности. Учитывая специфику пенитенциарной среды, пронизанной криминалом среды осужденных

и прессингом со стороны администрации, провоцирующие регресс факторы сопровождаются тяжелыми психопатологическими реакциями с неконтролируемым выплеском агрессии.

Защитные механизмы активизируются и реализуются, прежде всего, в травматических и стрессовых ситуациях. Хронический характер стрессоров в пенитенциарной среде и узкий диапазон психологических условий адаптации способствует тому, что указанные механизмы защиты и дезадаптивного поведения закрепляются и становятся патогномичными.

Анализируя психологическую структуру выявленного адаптационного аппарата в форме системы защит, нельзя не обратить внимания на тот факт, что ведущим защитами в группе исследуемого контингента заключенных, рационализации и регрессу, соответствуют противоположные личностные черты – бесконтрольность на бессознательном уровне, с одной стороны, и выраженный контроль сознания – с другой. Такое противоречие формирует базис для внутриспсихического конфликта: расторможенное бессознательное и сдерживаемый сознательный самоконтроль создают большое внутриспсихическое напряжение. Дополнительный механизм – проекция – оставляет единственный клапан разрядки напряжения путем проецирования, приписывания внутренних страстей внешнему миру и окружению. Так появляется немотивированная ненависть и (в критической ситуации) спонтанная агрессия. Такое опасное сочетание рационализации и регресса стабильно встречается у 1/3 обследованных в группе. Так же часто встречается сочетание рационализации и проекции, что в итоге тоже чревато развитием интра- и интерконфликтов: в критической ситуации интеллектуальный контроль ослабевает, негативные переживания на бессознательном уровне проецируются вовне, порождая противоречия и конфликты. В целом все указанные формы психологических защит и их сочетания патогномичны в своей сути, в положении и среде испытуемых – опасны.

Некоторые из традиционных защит в обследованной группе не представлены. Отсутствуют реакции по типу замещения и реактивных образований. Остальные виды психологических защит (отрицание, компенсация, вытеснение) представлены незначительно. Все это свидетельствует о едином, общем процессе, закономерно развивающемся в психике обследуемого контингента испытуемых. Выявленная картина становится понятной при учете того факта, что в исследуемой группе сильно выражена алекситимия – психический феномен, при котором индивид почти не идентифицирует собственных чувств и не понимает чувств других людей. При этом алекситимия развивается как защита от негативных влияний окружения и собственных хронических переживаний.

Такие расстройства известны в психосоматической медицине и психоанализе. Алекситимия развивается на фоне дисгармоничного воспитания, психических травм в детстве либо приобретается в ситуации хронического дистресса. Именно ситуация хронического дистресса потенцирует развитие эмоциональной невосприимчивости – таким образом заключенные отгораживают свою психику от лишних переживаний. Данный феномен становится понятным с точки зрения защиты системы: повышая порог реагирования (возбуждения), психика как система ограждает себя от сверхсильных раздражителей для сохранения устойчивости и постоянства внутренней среды. Полученные нами с помощью Торонтовской алекситимической шкалы данные находят подтверждение и у других исследователей: данное расстройство является широко распространенным в пенитенциарной системе. Именно поэтому актуальными остаются такие защиты, как рационализация – совладание с переживаниями с помощью сознательного переосмысления, то есть с помощью дополнительной переработки информации либо с помощью аварийной защиты, такой как регресс – во многом патологической формой адаптации к неприемлемой ситуации. То же касается и проекции – защиты от переживаний и чувств уходом от их переживания и осознания.

Таким образом, в исследуемой системе психологических защит у контингента осужденных, мотивированных на получение образования (высшего) непосредственно в условиях отбывания наказания, выявлены общие тенденции, отражающие специфику как самого контингента, так и условий, провоцирующих их активность. Выявленный конфликт свидетельствует о глубоком кризисе субъект-объектной системы «человек – среда». Исходя из глобальных задач исправления-наказания, выявляя психические и психологические противоречия, связанные с человеческим фактором и самой пенитенциарной системой, для перевоспитания и коррекции преступника требуется учитывать условия, механизмы и детерминированные сбои этой системы. Речь идет, прежде всего, о субъективном, психологическом факторе [1].

Помимо очевидных, негативно влияющих на физическое, психическое и моральное состояние факторов уголовной среды и тяжелых условий жизни осужденных, необходимо исследовать и на практике учитывать сложные психические процессы, происходящие непосредственно при отбывании наказания, вторично влияющие на процесс исправления и коррекции человека [5]. В частности выявленный в данном исследовании внутриспсихический конфликт может быть купирован или преждевременно исключен за счет внешних влияний путем организации таких процессов, как учебный. Однако само по себе образование не является панацеей, так как для исправления и коррекции

человека необходим учет психологических условий, обстановки, окружающей заключенного, и адекватная (*конгруэнтная*) ее организация с выбором допустимых технологий и дидактических методов.

Одной из наиболее подходящих форм обучения, соответствующей социально-психологическому состоянию и нравственно-правовому положению студентов-осужденных, по нашему убеждению, является дистанционная образовательная технология, которая представляет собой телекоммуникационную технологию с использованием специальных учебников, коллективных и индивидуальных занятий, тестового мониторинга усвоения знаний и индивидуальной помощи студенту. Дистанционные образовательные технологии реализуются посредством различных форм и видов организации обучения:

- создания специальной учебной среды;
- широкого использования обзорного обучения, формирующего целостную картину изучаемой области знания;
- регулярного применения глоссарного и алгоритмического обучения, предполагающих системное заучивание фактов и понятий, входящих в профессиональные словари, а также отработки алгоритмов профессиональных умений;
- погружения в сферу развивающего обучения, тренирующего обучающегося в самостоятельном поиске информации, ее творческом осмыслении и самостоятельных действиях в изменяющихся условиях;
- применения тотального контроля знаний обучающихся.

Именно такие формы обучения, организационно и технологически избегающие выявленных психологических защит и эмоционально-аффективных блоков, выводящие образовательный процесс за рамки межличностного взаимодействия и восприятия, также искаженного и деструктивного, уходящие от традиционных менторских методов управления учебным процессом, соответствуют *принципу конгруэнтности* в образовании [4].

В такой ситуации, когда знания передаются напрямую, тесты и экзамены проводятся в электронном виде, минуя «посредников» в роли экзаменаторов, социально-психологический барьер, психические блоки и последствия пенитенциарной блокады, педагогический процесс создает уникальную образовательно-коррекционную ситуацию. Студент-осужденный как бы возвращается в ситуацию из далекого прошлого, подсознательно входит в роль ученика. Реализуется программа позитивного регресса в противовес патологической форме защиты по регрессивному типу. У студента активизируется интеллектуальная деятельность, управляемая виртуальными средствами и направляемая учебными задачами.

Таким образом, развитая система сознательных психологических защит переводится в здоровое русло. Многочисленные средства обучения (слайд-лекции, телелекции, обучающие компьютерные программы, работа в цифровой библиотеке и др.) создают канал для утилизации неотреагированных чувств и переживаний, спроецированных на других. Новые впечатления, образно и эмоционально окрашенный учебный материал активизируют перцептивные каналы и воображение, новая информация вносит свежую струю в эмоционально-аффективные переживания и сознание осужденных. Указанные эффекты выводят педагогический процесс за пределы образовательного и вносят психотерапевтический уклон. Именно при таком подходе, с учетом социально-психологические факторов и выбором конгруэнтных форм и методов обучения, в экстремальных условиях формируется образовательно-коррекционная среда, решающая проблемы развития и исправлении личности.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д: Южн. отд-ние Рос. акад. образ., 1997. – 184 с.
2. Волов В. В. Сублимирующий психологический эффект высшего образования и его влияние на психику заключенных. Сб. материалов к Всерос. конференции «Обучение осужденных». – СПб., 2001. – С. 82–86.
3. Волов В. Т., Волова Н. Ю., Волов В. В. Психологический мониторинг дистанционного образования в пенитенциарной системе // Известия Российской академии образования. – М., 2004. – № 2. – С. 35–40.
4. Волов В. Т., Волова Н. Ю. Инновационные образовательные процессы в экстремальных условиях. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2005. – 116 с.
5. Литвишков В. М., Митькина А. В. Пенитенциарная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 400 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ (СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗА «ЧЕЛОВЕКА БОРЮЩЕГОСЯ»)

Д. В. Иванов

В статье на примере историко-психологических памятников показано значение такого феномена, как борьба (борение), лежащего в истоках формирования российской ментальности, становления «человека борющегося» и оказывающего влияние на философские проблемы образования.

Современная параметрическая концепция [17], как одна из базовых для философии образования, включая такие составляющие (параметры), как вхождение индивида в мир, постижение смыслов бытия, обретение им собственного образа, пробуждение духовности в целях скорейшего становления смыслозадающего вектора функционирования российского образования – идеала человека, нуждается в осмыслении своих базальных первопричин. Одной из таковых является ментальность человека, позволяющая определять требуемые черты идеала и тем самым оказывающая влияние на систему и функции образования.

Ментальность – эволюционно и исторически сложившаяся структура, которая предполагает наличие целостного взгляда на мир и на место человека в нем и этим определяет мироощущение, характер мировоззрения его носителя. Фактически ментальность формирует строй мыслей, чувств, поведение и вырабатывает системы ценностей и норм у индивида или социальной группы. Ментальность не сводится только к логическим конструкциям, а органично включает и этнические, и культурные, и образно-эмоциональные компоненты [6, с. 325]. Рассмотрение истоков становления ментальности позволяет целостно представлять образ человека, его психические возможности, обращать внимание исследователей на проблему формирования сознания, определяющую субъектность психического отражения. Фундаментальным основанием в многообразных проявлениях психики здесь будет являться то, что отражение человеком окружающего мира осуществляется с той специфической, обусловленной особенностями его жизнедеятельности позиции, которую он в этом мире занимает [7, с. 181].

Мы понимаем под ментальностью такие психологические модели, которые помогают формировать идеал, образ человека, способного к достижению «человеческого» в себе. Качественными характеристиками таких моделей является самоборение, свободомыслие, долготерпимость, самопожертвование, т. е. все то, что составляет русский национальный характер, рождающий «человека борющегося». Поскольку путь формирования ментальности продолжителен, то и стимулирующие ее механизмы достаточно разнообразны, но их объединяет то, что они имеют непреходящую ценность для этноса. К такой ценности относится и феномен борьбы. Рассуждая на тему ментальности, различные исследователи неоднократно подчеркивали значение этого феномена как способствующего пониманию человеческого бытия в целом, а также настаивали на применении способов, средств, приемов борьбы для решения таких задач, которые по своей сути связаны с образом человека, его местом в мире и обществе, индивидуальной позицией, потенциалом развития и самосовершенствования, пробуждением духовности [10, 11]. Нам представляется важным, что уже само понятие «борьба» предполагает достаточно широкий контекст и напрямую зависит от потенциальных возможностей человека. Мы выделяем как телесный в понимании взаимодействия разнообразных объектов, субъектов, явлений, так и духовный в плане взаимодействия структур сознания аспекты, в которых описывается данный феномен в отечественных источниках, литературных памятниках [10, с. 11].

Так, мы заметили, что духовные и телесные аспекты борьбы находят свое отражение уже в культуре Древней Руси, где личность обретает целостный взгляд на все происходящее в постоянной борьбе с собой и окружающим миром. Определялась же личность как форма насущного поведения человека, складывающаяся из взаимоотношений Духа (сущности) и Соби (особи, особа). Последняя имела три ядра сознания, которые представляли собой сложные и многомерные конструкции: Живот (нижнее, медное царство), Сердце (среднее, серебряное царство), Безмолвная София (верхнее, золотое царство). Все эти субстанции соотносились друг с другом и выступали центрами разных пространств сознания, трехчленное деление которого позволяло рассматривать сложный внутренний мир человека, говорить о его мировоззрении. Очищение «царств» давало возможность «изливаться» незамутненному Духу в мир, приближаясь к Божественной Сущности человека, что обычно происходило в играх. Древние русичи считали игру средством достижения свободы Духа в человеческой телесности [2, с. 32]. Данностью такой игры часто была борьба, решающая задачу выявления Божественной Сущности человека, направляющая развитие и определяющая его жизненную позицию, т. е. фактически создающая его образ и формирующая ментальность.

Символическую представленность борьбы мы находим и в русских обрядах, сказках, поверьях, многие из которых основаны на фундаментальной мысли о конечном истреблении зла, когда «всякое неблагоприятное явление природы наводит на человека страх и кажется враждебной и чуждой ему силой», а основной чертой является противоборство благотворных стихий с враждебной разрушительной силой и спасение природы от «всеуничтожающего и мертвящего зла мрака и холода, а иногда и наоборот – иссушительного зноя», т. е. всего того, что наблюдалось, осмысливалось и вербализовалось [11, с. 12]. Борьба присутствует как основное действие в обрядово-праздничной культуре у славянских народов и особенно значима в ритуальных проходах так называемых посланников в божественный космос. Функциональное значение таких ритуалов заключалось в имитативной магии. Истоки же ритуальной, имитативной борьбы лежат в поединках, один на один и в групповых, которые решали участь боровшихся «не на жизнь, на смерть»: победители оставались на земле, побежденные же отправлялись к праотцам [5, с. 93]. Можно сказать, что сохранились рудименты борьбы в обрядовых действиях наших современников, что указывает на ретрансляцию подобного опыта, нашедшего отражение в социальной психике. Элементы ритуальных состязаний прослеживаются в настоящее время в «масленичных» кулачных боях, «взятии снежного городка», детских подражательных играх [16], где обнаруживается архаический слой «магической» борьбы. Также определена значимость ее воздействия на календарный обрядовый комплекс как в проявлении отдельных, так и в основных элементах структуры славянских обрядовых циклов: в святочном-новогоднем, масленичном, летнем, жатвенном, осеннем [5, с. 203]. В данных календарных праздниках присутствует борьба в том или ином виде состязаний, выступает как приобщение к сонму святых предков, поддерживает нормальное течение жизни. В целом же формируются образ героя, сами ценности, которые составляют смысл жизни славян. Иными словами, находят свое отражение все параметры образования (вхождение индивида в мир, постижение смыслов бытия, обретение им собственного образа, пробуждение и становление духовности), воспитывается человек-борец – «берсек», «храбр».

Элементы берсечества и храборства встречаются в былинах (от «быль», «былое») о русских богатырях [9, 14, 20]. В них борьба – это единственный, требуемый и возможный «путь» героя, смысл его существования [11, с. 16]. Природа героя-спасителя прослеживается в руководящем его поступками нравственном чувстве справедливости и богатырском долге защитника народа. Это идеальное начало, как подчеркивается, ничем не мотивировано и является неизменным свойством богатыря [22, с. 66]. Последний – это архетип (от греч. «первообраз») человека-борца с врожденными, генетическими, устой-

чивыми качествами, среди которых физическая мощь и сила, осознание нравственных ценностей (духовность, справедливость, гуманизм, любовь к Родине, чувство долга) и, что особенно характерно для формирования ментальности русских, самоборение, свободолюбие, долготерпимость, самопожертвование.

Пониманию ценности борьбы в становлении ментальности у русского человека способствуют целые циклы сказаний и былин о так называемых змееборцах. Здесь существует устойчивая традиция описания борьбы в мифологии славян, связанная с темой «змея» и «змееборца», доказывающая важность таких произведений для простонародной духовной культуры [1, с. 9]. Возникающие в этих былинах коллизии разрешаются посредством противоборства воина, наделенного гиперболическими свойствами, и его антагониста, в качестве которого выступает зооантропоморфное существо. Также подчеркивается неизбежность борьбы во встрече героя-змееборца со своим противником [13, с. 161]. Модель такой оппозиции прослеживается во многих героических преданиях, что говорит о необходимости самоопределения человека в контексте существования двух начал – деструктивного и созидательного, тесно взаимосвязанных друг с другом в борьбе [10, с. 19]. Фактически речь идет о понимании норм духовности и проявлении человеческого образа, результате восхождения человека к себе. Былина «социализирует» борьбу, дает ей вербальное, культово-обрядовое обрамление и воспитывает («образовывает») каждое молодое поколение с учетом особенностей «героического стиля» жизни.

Важное значение имеют эти былины и в становлении образа человека, когда происходит постепенное осознание передающим (рассказчиком – фактически наставником, идейным творцом мировоззрения у слушающих) и воспринимающим (т. е. тем, у кого формируют строй мыслей, чувств, поведения) их взаимосвязи как носителей единых ментальных взглядов [11, с. 18].

Борьба в былинах, как и в реальной жизни, позволяет активизировать потенциальные возможности человека в противопоставлении себя другому лицу, самому себе и неожиданным препятствиям, ситуациям. Внутреннее борение былинного героя – необходимое условие созидания целостного образа русского человека, формирование «человеческого» поведения, обозначение основных контуров системы ценностей и норм, социализирующих его в группе, обществе, мире. Мы заметили, анализируя образы былинных героев, что они позволяют определить важное место борьбы в сознании индивида, ее значимость для восхождения русского человека к личностно-ценным представлениям о мире и своем месте в нем.

Рассматривая истоки становления нашей ментальности, отметим, что существует ряд исторических документов, оказавших влияние на умонастрое-

ние, установки и образ человека. Так, одним из первых историко-психологических, литературных памятников древнерусского государства XI в., где находит свое распространение феномен борьбы, является «Поучение Владимира Мономаха», сохранившееся в одном списке, в виде вставки в текст Лаврентьевской летописи под 1096 г. [18, с. 51]. Данный памятник состоит (предположительно) из двух частей (одна из них – наставление детям, вторая – послание Олегу Черниговскому), в которых прослеживается рефлексия, направленная на понимание образа человека-христианина, духовного борца. Выделяются несколько предметов для размышления, а именно: отношение к Богу, взаимоотношения власти и народа, осознание человеком самого себя. Сам Владимир Мономах подчеркивает замеченную им ценность противоборства: «...яко мнози борющися со мной...». В его размышлениях складывается образ сильного человека, мужественного, терпеливого, достойного правителя, способного бороться за идейно-нравственное развитие гражданского мировоззрения и переживающего сложности внутриличностной борьбы: «Много борешься, душа, с сердцем и одолевашь сердце мое... как бы не предстать перед страшным судьей, не покаившись и не помирившись между собою» [12, с. 68]; «много борешься сердцем» [4, с. 470]. Внутриличностная борьба, в ее духовном аспекте, понимается здесь как соперничество чувства и разума и обозначает потребности, которые составляют сквозные измерения ментальности. В общем же для Владимира Мономаха борьба есть духовная ценность жизни человека.

Интересным для осмысления феномена борьбы в контексте формирования ментальности представляется послание к Владимиру Мономаху митрополита Никифора [8, с. 83], в котором встречаются рассуждения о человеке и его «добродетелях». Последний также обращает внимание на борьбу «разумного» начала с невоздержанностью страстей («...противясь плоть духови и дух плоти»), поднимая тем самым проблему, являющуюся важной для понимания сущности человека. Мы можем декларировать эту проблему и как имеющую отношение к реализации духовных, т. е. ментальных потребностей человека. В психологической рефлексии автора появляется такое понятие, как «аскет», что в переводе с греческого означает «борец», способный разумно управлять собой, подавляя стихийное («яростное») начало, лишая себя плотских наслаждений, освобождать свое разумное («словесное») начало, обнаруживать волю, целенаправленность действий («желанное»), что в итоге и является возможностью для восхождения его к духовности, постижению себя. Здесь «яростное», «словесное», «желанное» – определенные элементы души, а механизмом, способствующим приведению их в некое соподчиненное состояние, является борьба человека со своими страстями. Писавший к Мономаху Никифор как раз и понимает борьбу как неотъемлемую часть самосовершенствования чело-

века. Мы должны признать, что такой механизм формирования «человеческого» был прогрессивным для философской, духовно-религиозной рефлексии и образовательной стратегии этого времени. Такие письма, послания не просто умозаключения образованных и облеченных властью людей, а широко распространявшиеся идеи, сама идеология созидания и образования требуемого для общества человека.

Еще в одном представляющем интерес историческом памятнике – «Повести временных лет», составленной около 1113 г. монахом Киево-Печерского монастыря Нестором [12, с. 24–58], – присутствует некий общий идеогенез борьбы как феномена существования русского человека. Последний показан в мирах борьбы, которые дают ему возможность самому быть творцом различных ее форм и вариантов.

Исследования русской культуры дают основания полагать, что видоизмененная борьба – война, а также и сам воинский («храборский») быт имели большое значение в мировосприятии и жизнедеятельности русского человека. Мы уверены, что эти явления есть основа размышлений о борьбе и в других русских (российских) источниках и памятниках [11].

Широкое распространение на Руси имел сборник сентенций «Пчела», переведенный с одноименного греческого оригинала «Мелисса» (XIII в.). Данный сборник содержал выдержки из Священного Писания и сочинений «отцов церкви», а также высказывания античных философов и поэтов. «Пчела» была самым «значительным» проводником идей античных авторов [15], влияла на идеогенез представлений о борьбе. Этот историко-психологический памятник делится на главы – «слова», многие из которых имеют непосредственное отношение к психологии и проблемам образования, поскольку сам этот сборник своей популярностью и распространенностью на Руси влиял на мировоззрение человека. Основные темы, которые здесь приводятся, – это вопросы о сущности души, ее бессмертии. Так, в понятие «душа» включается представление о непрестанной борьбе в человеке двух начал – духовного и телесного. Подавляя потребности тела, достигая «телесного убожества», человек возвеличивает, «обогащает» свою душу («телесное убожество богатство души есть»), и наоборот: «богатство тела» ведет к «убожеству души» («телу богату сущу, душе убожает») [19, с. 14]. Проблема телесного и духовного здесь решается в пользу последнего. Средством разрешения является постоянная борьба (борение) человека со своей телесной природой. Во имя того, что «душа лучше тела есть», авторы призывают душу иметь «яко воеводу», а тело – «якоже воину» и заботиться о том, чтобы «воин» был подчинен «воеводе» (тело находилось в управлении сознанием). Можно более детально проследить представленную в «Пчеле» проблему борьбы, обратившись к сентенциям о мудрости, уме. Когда речь заходит

о разуме и страстях, то первое (разум) – это светлое, а второе (страсти) – темное начала в человеке, и между ними идет постоянная борьба. В самой сущности страсти лежит уже то, что она «омрачает» ум. Задача человека – охранять свой ум от порабощения его страстью («храняти свои ум неработен всякой страсти»), гнать от себя мысль о том, что может увлечь на путь страстного поведения [19, с. 18]. Однако разум не уничтожит все страсти, но может их победить. В «Пчеле» сказано, что «тверже тот, кто побеждает желания, а не воинов» [3, с. 189]. Для этого необходимо постигать мудрость, развивать свой ум. «Побеждать в сражениях и неразумным часто доводится, умом же и мудростью одолеть могут лишь те, кто умеет хорошо мыслить» [21, с. 104]. Мудрость выступает как средство (механизм) внутренней борьбы, способствующее успеху внешних действий.

Феномен борьбы (борения) в данном историко-психологическом памятнике можно рассматривать в его праксиологической необходимости для актуализации параметров образования человека. Закрепляющиеся в сознании русского человека функции борьбы, а именно: внутриличностная, отражающая духовные возможности индивида (герои былин, храборы); социализирующая, формирующая у него понятие об общности группового и индивидуального сознания (историко-психологические памятники, литература); социоэмоциональная, помогающая ему сохранять социально-личностный статус (ритуалы, игры, обряды) [11, с. 62], – влияют на формирование жизненной позиции, которую он занимает, – позиции борца.

В свое время при анализе древнерусской афористической литературы [15], с учетом воззрений на душевный мир, сам образ человека, были выделены определенные положения. Так, сказано, что человек «самовластен», его «деяния» определяют положительную или отрицательную оценку личности; самым ценным признается ум («разум», «смысл»), который следует развивать с осторожным использованием «наказания», силы слова, которая может быть и полезна, и вредна; основа жизни есть труд; важным является развитие умения владеть собою, быть искренним, помогать нуждающимся. Мы же, в свою очередь, должны заметить, что благодаря борьбе, о которой идет речь в древнерусских историко-психологических памятниках и литературе, формируются различные психологические модели ментальности и проявляются их качественные характеристики: свободомыслие, долготерпимость, самопожертвование, самоборение, создающие образ «человека борющегося».

В настоящее время в российской ментальности продолжают существовать представления о борьбе (борении) и успешности человека (а именно, «человека борющегося») в жизни посредством таковой, ее необходимости. Позиция борющегося человека – это ориентация его на преодоление препятствий,

стоящих на пути к самосовершенствованию и реализации своего «я», идеалу, духовному развитию. Такое стремление является и способом его самопознания и познания других.

В современной российской образовательной политике необходимо учитывать духовный опыт, имевший место в философской рефлексии, культурной практике предыдущих поколений, отразившийся в психолого-педагогической мысли и позволяющий реконструировать и конструировать образ человека (образ «человека борющегося»).

Представления о «человеке борющемся» могут быть признаны актуальными при решении задач, связанных с определением смыслов образования, лежащих, в том числе, в основе ментальности и не противоречащих ей, особенно когда ценность борьбы заменяется необходимостью постоянных уступок и непротivления, когда психологические модели «не работают», а подменяются культурологическими эрзацами западного образца. Качественные характеристики ментальности: самоборение, свободомыслие, долготерпимость, самопожертвование – могут дополняться в общем цивилизационном обмене ценностями, но при этом не видоизменяться до неузнаваемости и потери российским человеком своей идентичности.

Знание истоков в становлении образа «человека борющегося» помогает изучать также трансперсональные способности индивида, формировать социальную пластичность и восприимчивость к смыслам образования и преобразованию человеком себя. На уровне технологий разрабатываются приемы, средства «погружения» формирующегося человека в окружающее его социокультурное пространство, обретения им собственного образа и идентификации с идеалом (героем, борцом), осознания смысла своего бытия и становления духовности как восхождения к своей всеобщей природе (Г. Гегель). Тем не менее идея формирования российской ментальности по-прежнему нуждается в осмыслении современной философией образования в ее обращенности в будущее.

Литература

1. Алексеева Л. М. Полярные сияния в мифологии славян: Тема змея и змеборца. – М.: Радуга, 2001. – 456 с.
2. Андреев А. Игра и личность в традиционной русской культуре // Русский стиль. – 1994. – № 2. – С. 30–32.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 336 с., ил.
4. Библиотека литературы Древней Руси. XI–XII вв. / Под ред. Д. С. Лихачева и др. – СПб.: Наука, 2004. – Т. 1. – 544 с.

5. Велецкая Н. Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов. – М.: Наука, 1978. – 240 с., рис.
6. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Человек. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
7. Вяткин Б. А. Избр. психол. исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Книжный мир, 2005. – 392 с.
8. Громов М. Н., Козлов Н. С. Русская философская мысль X–XVIII веков: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 228 с.
9. Добрыня Никитич и Алеша Попович / Отв. ред. Э. В. Померанцева. – М.: Наука, 1974. – 448 с., рис. – (Литературные памятники).
10. Иванов Д. В. Феномен борьбы в социальной антропологии и психологии личности: историко-психологический и философско-культурологический аспекты. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2003. – 64 с.
11. Иванов Д. В. «Человек борющийся» в неклассической российской психологии (конец XIX – начало XX вв.) – Иркутск: Изд-во ИрГСХА, 2005. – 252 с.
12. Изборник: Повести Древней Руси // Сост. и прим. Л. Дмитриева и Н. Поньрко; вст. ст. Д. Лихачева. – М.: Худож. лит., 1986. – 447 с.
13. Криничная Н. А. Персонажи преданий: становление и эволюция образа / Отв. ред. А. К. Микушев. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1988. – 192 с.
14. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года с двумя портретами онежских рапсодов и напевами былин. – СПб.: Тип. Импер. Акад. наук, 1873. – 1336 стб.
15. Перетц В. П. Сведения об античном мире в Древней Руси. XI–XIV вв. // Гермес, – 1918. – Т. 23. – С. 185.
16. Русские / Отв. ред. В. А. Александров, И. В. Власов, Н. С. Полищук. – М.: Наука, 2005. – 828 с.
17. Рыбаков Н. С. Философия образования // Глобалистика / Гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М.: Радуга, 2003. – С. 1099–1103.
18. Сахаров А. М., Муравьев А. В. Очерки русской культуры IX–XVII вв. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1962. – 348 с.
19. Соколов М. В. Психологические воззрения в Древней Руси // Очерки по истории русской психологии: Сб. тр. / Под ред. М. В. Соколова. – М.: МГУ, 1957. – С. 3–101.
20. Халанский М. Г. Великорусские былины Киевского цикла // Русский филологический вестник / Под ред. А. И. Смирнова. – Т. XII. Год 6-й. – Варшава: В тип. М. Земкевича, 1884. – С. 136–159.
21. Школа и педагогика в культуре Древней Руси. Ч. 1. Историческая хрестоматия / Сост. О. Е. Кошелева, Л. В. Мошкова. – М.: Изд-во Рус. откр. ун-та, 1992. – 208 с.
22. Юдин Ю. И. Героические былины (поэтическое искусство). – М.: Наука, 1975. – 120 с.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА

Л. И. Лурье

На основе научной рефлексии математического образования рассматриваются философские проблемы преподавания математики в пространстве эстетического опыта. Поиск новой педагогической парадигмы вызывает необходимость достижения содержательного единства культурологических основ математического образования, развития дискурсивного мышления педагога.

Часть 2*

Прикоснуться к красоте математики и сохранить ее загадочность есть искусство преподавания

Математическое образование является центральным звеном любой образовательной системы. Человечеством накоплен огромный опыт обучения математике. Однако современный мир, меняющийся стремительно, ставит в процессе познания математики новые задачи, вырабатывая особое отношение к математической культуре как ценнейшему духовному богатству человечества.

Математика инициирует развитие способностей к творческому мышлению в самых различных областях познавательной деятельности. Согласно А. А. Зиновьеву, логика, включая и логику математического мышления, выступает как «способ существования человеческого сознания, искусственно изобретенный людьми, а не наследуемый биологически, отделяемый от человеческого тела, остающийся в его мозгу, как средство познания людьми окружающего их мира, включая их самих и саму жизнедеятельность, как знаковое средство фиксации приобретаемых людьми знаний, их хранения и передачи новым поколениям, как средство использования людьми приобретенных знаний для получения новых знаний и практического опыта» [2]. Формальная логика математической науки в образовательной деятельности становится способом видения и понимания мира. Но формальность актов построения ма-

* Начало статьи см. в № 6 (42), 2006.

тематической теории вовсе не влечет за собой заформализованности образовательной деятельности.

Идущий человек не вникает в механику или физиологию процесса своего движения, не стремится выделить в нем какие-то составляющие. Все происходит подсознательно. Так и в педагогике: чрезмерная детерминация актов педагогического мышления, абсолютизация алгоритмов его осуществления может стать тормозом в освоении педагогического процесса, понимании его сущностных свойств. Искусство педагогической деятельности состоит в «скольжении» по волнам памяти, совмещающей различные ракурсы научной дискуссии и интуитивной фантазии. В кажущейся спонтанности установления логической связи мыслительных процессов присутствует системность мыслительных операций. Лишь опытный методолог может понять контекстную целостность педагогического процесса, представленного феерией эмоциональных чувственных образов, усиливающих убедительность в понимании рождающейся на глазах у учащихся единой картины мира. Истинность чувств и переживаний педагога, воплощенная в его душевном состоянии, не требует специального овладения технологиями артистического мастерства. Невозможно сыграть роль гуманиста – им надо быть. Подлинность душевных состояний – вот что завораживает обучающихся. Учитель выражает себя в сакраментальном акте приобщения к научным знаниям. Известно, как К. Веейрштрасс читал лекции уже будучи почти слепым. В огромном полутемном зале он сидел в кресле, казалось, отстраненно и говорил своему ассистенту то, что следовало написать на доске. Завороженный зал, куда стекались студенты, простые горожане и даже дипломаты, напряженно слушал великого мыслителя, охваченного лишь страстью к занятию математикой и величественного в своей простоте. Таким его запомнила Софья Ковалевская. Красота математики и гениальность носителя ее идей сплелись воедино в удивительное ощущение причастности к науке. Это, возможно, и есть одно из высших достижений педагогического духа.

Математик сегодня – это интеллектуал, способный взять на себя лидерство в различных областях научно-технической деятельности. Для него в равной мере важны пласты исторического опыта развития математики и понимание вершинных достижений современной математической культуры даже при условии того, что акт математического творчества глубоко индивидуален. Пытаясь понять таинства интеллекта, мы обнаруживаем в его неисчерпаемой сути и пытливым ум, сомневающийся в вечных истинах, и способности, дарованные каждому из нас судьбой, и азарт борьбы, и тонкий юмор, и даже любовь, освещающую всякое доброе дело. Все это – лучшие черты современного молодого ученого, определяющие настоящее и будущее математики. Изучая ее,

каждый человек в короткий срок повторяет путь математической мысли за тысячи лет, постигая опыт всего человечества.

Ученый открывает мир. Педагог рассуждает о новом. Точнее, даже известное в науке, в его устах должно звучать как новое. Оно и на самом деле является таковым для тех, кто открывает для себя мир. Во встрече с неизвестным, постижении его тайн присутствует эмоциональный подъем. Педагогу, как и ученому, необходимо ощущение нового. Инновационное образовательное пространство вызывает потребность в диалоге, стремление передать окружающим атмосферу творческого поиска. Важен не только сообщаемый факт, а ощущение горизонта, который открывается перед обучающимся, понимание того, как под влиянием нового преобразуется человек. Именно в такие моменты процесс преподавания становится искусством.

Размышления о миссии математического образования в современном обществе приводят к необходимости видеть в нем мировоззренческий характер и ощущать математическую культуру как важную составляющую духовной жизни современного общества. Таким образом, преподавание математики приобретает философский смысл, требует понимания пограничных проблем с другими областями знаний. Широта кругозора преподавателя математики, способность видеть в различных объектах исследования их общую математическую природу есть талант трансформации одних образов мира в другие, единство природы которых поддерживается математикой. Чтобы привить обучающимся способности математического мышления, требуется овладение искусством аналогий, присутствующим в процессе познания реального мира как на уровне идеальных образов, так и моделей, описывающих приближенно объект исследования.

Очень часто учитель задает интригующий каждого ученика вопрос: «Хотите стать ученым?» Для многих молодых людей, даже тех, кто сокровенно мечтает посвятить себя науке, он может показаться неожиданным. Не рано ли думать о научных высотах, когда представления об основаниях науки еще весьма ограничены? Однако путь к творчеству открывается уже тогда, когда, испытывая интерес к достижениям технического прогресса и стремясь найти себя в многообразии окружающего мира, ученик проникается внутренней уверенностью в силе научного знания. Математика более чем какая-либо другая наука вызывает у человека стремление к творчеству. Не случайно ее называют «царицей наук», полагая, что она способна мобилизовать интеллект на пути к освоению непокоренных рубежей в познании мира. Все достижения технического прогресса пронизаны идеями фундаментальных наук. Особенно важна композиция научных знаний, в которой математика становится воистину «царицей», объединяя самые разнообразные

подходы к пониманию развития современного мира. Вот почему ее изучение связано с освоением основополагающих идей математического моделирования как основы инженерного творчества, решения других самых разнообразных задач, касающихся многих сфер деятельности. Ассоциативное видение количественных отношений и пространственных форм становится прелюдией к математическому моделированию – способностью применить подчиненный внутренней логике математический аппарат к описанию реальных систем и процессов.

Математика, имеющая в своей основе предельно абстрактные и отвлеченные от реального мира количественные отношения и пространственные формы, способна в системе математического образования «перебрасывать мосты» между многими духовными и идеологическими позициями, разделяющими народы. В истории цивилизации, пожалуй, нет такой другой науки, становление которой было бы связано с яркими личностями, имена которых представлены в богатейших культурах различных цивилизаций. Общность истории математики как части всемирной истории вырабатывает единую шкалу нравственно-этических отношений между народами, основанную на уважении к прошлому, их связывающему. Рождаясь обособленно в различных научных школах или при озарении в умах гениев-одиночек, математические идеи удивительным образом сопрягались между собой и становились ценностями всего человечества. Подобное единение происходило иногда через многие годы и обозначалось формированием научных традиций математики, созданием культурных основ единой картины мира. Математическое образование развивает способности понимания контекстных, глубинных смыслов, которые связывают различные народы и их национальные культуры. Математика способна обнаружить новое, гораздо более мощное основание для интеграции усилий всего человечества в познании мира, создавать человеческий капитал, делать инвестиции в развитие глобального мира всего человечества как целого.

Природа математического знания обладает еще одним мощнейшим консолидирующим воздействием: потребность объединить в процессе математического моделирования систем и процессов усилия специалистов различных профессиональных групп побуждает искать общий метаязык, выраженный математическими инвариантами. С точки зрения культурологической деятельности, математика связывает научно-технические направления, обнаруживая универсальные подходы и идеи, складывающиеся в различных направлениях жизнедеятельности и представленные артефактами различных культур. Математика в своем развитии способна далеко опережать современные запросы человечества, обладая эвристической ценностью и гуманистическим потенциалом, овладение которыми создает перспективы благополучной и ка-

чественной жизни. Таким образом, современное математическое образование может явиться одной из важнейших основ поиска взаимопонимания между народами. Оно способно вовлекать в творческий процесс отдельных людей и целые коллективы, вызывая сомыслие, сопереживание, духовную солидарность поколений.

Красота математических образов восхищала не только математиков, но и поэтов, прозаиков и остается для многих источником вдохновения. Природа математической красоты субъектна. Эта субъектность возникает в процессе преподавания математики тогда, когда беспристрастное построение математической теории воспринимается конкретным человеком в пространстве его чувств и образных ассоциаций. Способность изучать математику выражает меру интеллектуального развития человека, от которого требуется готовность восприятия красоты математики. Эта готовность должна находить выражение не только в масштабности мышления, но и в способности к рефлексии, наполняющей духовные искания человека беспристрастными образами математики. Математика оживает под воздействием эстетического опыта. С. Т. Погорелов определил данное явление как «индивидуальный опыт художественного освоения мира, который переосмыслен с позиций духовного развития личности» [7, с. 56]. Гуманитаризация математического образования становится одной из сущностных сторон его обновления, придающей аксиологический смысл педагогическому процессу.

Оставаясь единой в своей природе, красота математики в процессе преподавания высвечивается многими своими гранями. При поиске этой красоты вырабатывается сложный комплекс, соединяющий человека мыслящего и выдвигаемого им научного образа. Таким представляется преподаватель математики, влюбленный в свой предмет и щедро дарящий эту любовь своим ученикам. Преподаватель трансформирует способность ощущать красоту математики в эстетическое наслаждение восприятия жизни. Он уподобляет создаваемую в пространстве человеческого бытия техносферу продукту изящных математических построений, сулящих человечеству заманчивые перспективы.

Математика – наука точная. Но гуманитаризация математики как предмета возможна и очень важна. В утверждении идей, обращенных к человеку, возникает эмоциональность, чувственность, созерцательность, образность и ассоциативность восприятия математики, субъектность изучающих и преподающих ее людей. А это означает, что возникают пути диалога, который в конечном итоге приводит к обратному процессу – через образность мышления к строгой абстрактной логике. И очень важно, чтобы ракурс освоения математических знаний с точки зрения эстетических и нравственных ценностей, которые формируют понятие красоты, постоянно находился в поле

зрения преподавателя. Надо отметить, что постижение математической красоты не изучение конкретного и заданного учебного материала – фиксированного знания. Это способ контекстного представления математических идей и поиска глубинных смыслов, присутствующих в предметном знании, это и методология науки, которая возникает в процессе поиска красоты.

Феномен математики в том, что мифологические представления о величии математического творчества не требуют подтверждений и доказательств. Они присутствуют как данность, которая не становится фактором идолопоклонничества, но всегда выражает притягательную и непознанную уникальность вечного пути восхождения разума. Математика становится явлением искусства, а это означает, что ее преподавание требует не только высокого профессионализма, но и душевного настроения, эстетического чувства, высокого уровня культурного развития. Перечисленные свойства образовательной среды предполагают в идеале вовлеченность в изучение математики не только тех, кто непосредственно ее преподает, но и всей «команды» преподавателей, которая способна владение математической культурой сделать стилем мышления, способом жизнедеятельности.

В настоящее время происходит сокращение фундаментальной составляющей математического образования, исчезают столь значимые для формирования математической культуры доказательства различных теорем. При этом возрастает число текстовых задач, которые «привязывают» какую-то практическую ситуацию к только что изученной формуле. Такая форма приложения математики далека от реальных механизмов ее применения. Ощущение фундаментальности математики возникает у обучающихся из понимания вечности математических истин. Человек, ограниченный в своем бытии во времени, благодаря особому опыту мыслительной деятельности, возникающей в математике, осознает бессмертие человечества. У обучающихся всегда возникает радостное удивление от узнавания идей математики в фундаментальных понятиях других наук. Методология применения математических знаний требует насыщения многих учебных дисциплин математическими идеями. Многие учебные курсы не прониклись в должной степени идеей математизации. Для многих учебных дисциплин математика в виде модельного мышления еще не вошла в ткань учебного предмета как способ понимания его сущностных основ. Процесс математического моделирования в учебной деятельности есть поиск связующих звеньев между реальным миром и формально выстроенной последовательностью количественных соотношений и пространственных форм. Преподаватель раскрывает феномен узнавания реальности в предлагаемых математических моделях. Процесс узнавания позволяет учащимся испытать восторг неожиданных открытий.

Сами по себе текстовые задачи в определенном смысле облегчают понимание математики. Вместе с тем, прикладная направленность выражается в осознании совокупности математических теорий, применимых к исследованию того или иного реального процесса. Поэтому при изучении реального мира решение прикладных задач на каждом этапе работы связано с уровнем обобщений. Текстовые задачи, основанные на стремлении подыскать под какую-либо формулу конкретно заданную прикладную задачу, оказываются малоэффективны. Это ущербная и лжепедагогическая идея математизации прикладных знаний. Изучение математики должно сопровождаться формированием модельного мышления. Сами по себе математические модели могут иметь приложения в различных областях практики: за конкретной математической моделью стоит широчайший спектр возможных приложений. Вообще, мы можем говорить о существовании двух взаимодействующих множеств: множестве реальных прикладных задач и широчайшем спектре математических моделей из различных областей математики. Композиционная выстроенность подходов к математизации и прикладной направленности обучения должна выражаться именно в понимании спектра задач, поддающихся математическому описанию, и осознании возможностей такого описания, вытекающих из формирующейся математической культуры. Поэтому математическое мышление и свод математических знаний должны коррелировать между собой и способствовать достижению главной цели – всестороннему развитию личности, гармонизации видения мира с точки зрения идей математики и красоты их воплощения.

Процедуры получения любого знания, в том числе и математического, социально обусловлены. А само математическое образование, возможно, репрезентативно отражает состояние всей образовательной системы в конкретной стране. «Социология знания как эпистемология имеет свою ценность. Она помогает людям осознавать пробелы в знании, скрытые влиянием социальной силы и психологических социальных воздействий. Мы также можем быть уверены, что, поскольку наука есть человеческий проект, такие влияния никогда не исчезнут, как бы последующие поколения ни освобождались от мнений своих предшественников», – считает Р. Харре [10, с. 103]. Призывая что-то сделать с образованием, реформаторы всегда взывают к повышению качества математической подготовки, даже при самых жестких экономических ограничениях.

Адин Штейнзальц задается вопросом: «И разве сама социология знания не зависит от социума, подобно тем предметам, которыми она занимается, то есть разве сама социология знания, в свою очередь, не является выражением определенного рода социальных отношений? Ведь начиная с XIX в., известно

и становится все более и более очевидным, что состояние и развитие такой науки, как математика, которая совершенно невосприимчива к социальному влиянию, находится в зависимости от определенных социальных феноменов» [13, с. 7]. Математическое образование, обеспечивая новым поколениям пути к сотрудничеству, должно быть максимально открытым, поощряемым всеми возможными государственными и общественными организациями.

Есть и еще один парадокс, который подметил Конфуций: «Учение без размышления вредно, размышление без учения опасно». В математическом образовании важна та составляющая математической культуры, которая дополняет общий уровень развития обучающегося и позволяет ему глубже всматриваться в суть процессов и явлений, видеть в математических абстракциях образы реального мира. А. Н. Лук, утверждая, что «образ – квант смысловой информации», подчеркивал: «Способность распознавать образы – одно из фундаментальных свойств мозга. С помощью одинаковых физиологических процессов реализуется различная семантика, различные информационно-содержательные феномены. Различие проявляется не на уровне суммации импульсов; оно начинается на более высоких иерархических уровнях абстракции» [5, с. 8]. Способность в процессе изучения математики к образности мышления вырабатывает самобытность мышления обучающихся, обретающих собственный взгляд на мир, находит свое выражение при изучении других дисциплин и складывается в виде навыков модельного мышления, отражающего самые разнообразные свойства реального мира. Это является важным результатом развития личности, вытекающим из математического образования. В математике особую роль играют попытки расширения и уточнения теоретического знания, обобщение и формулировка теорем, введение определений и многие другие формы деятельности, усиливающие представление о теоретических знаниях. Математика как явление искусства предполагает эвристические рассуждения, ассоциативное мышление, метафорические образы, аналогии, проектную деятельность в виртуальной реальности. Все это с большим трудом технологизируется и всякий раз фантазия творческого педагога находит новые формы открытия математики как учебного предмета. Искусство видения математики как учебного предмета пролегалает через талант обобщений, овладение математической культурой, которая постоянно перекликается с многообразием художественных образов.

Существует теснейшая взаимосвязь между разнообразными сторонами духовной жизни и развитием математической культуры. Античная математика глубочайшим образом связана с античной мифологией, религией, искусством, архитектурой, организацией общественной жизни. О. Шпенглер считал, что «душа Запада» – «не в последнюю очередь в пространствах готических со-

боров и формулах теории функций» [12]. Н. И. Лобачевский увидел в геометрических образах «чувственные впечатления», утверждая, что они «произведены нашим умом искусственно, будучи взяты в свойствах движения» [4, с. 158]. Но чудо математики состоит в том, что ее многие современные достижения намного опередили время. Лишь спустя годы и столетия, возможно, удастся найти конструкты в реальном мире, которыми уже сегодня абстрактно оперирует современная математика.

Математический взгляд на мир позволяет описать многие процессы и явления с помощью математических моделей. Сама эта способность, вырабатываемая в процессе изучения математики, располагается и в поле образовательной активности различных дисциплин. Культура вырабатывает у педагога, а в последующем и обучающегося, механизм саморегуляции востребованности теоретических знаний в практической деятельности. Это чувство меры создает необходимые условия для творческого преобразования действительности. Вариативность математического образования призвана отразить широту познавательных интересов обучающихся, обеспечить целостность самого курса математики и всей учебной программы, соответствующей не только типам и видам образовательных учреждений, но и культурным особенностям социума, потребностям науки и производства региона. В этом смысле математика может быть «региональной».

«Развитие заключается в известном переломе, в известном столкновении, в известной коллизии между теми формами оперирования с количеством, которые ребенок выработал сам, и теми, которые ему предлагают взрослые», – отмечал Л. С. Выготский [1, с. 416]. Педагог должен «разведать» «те формы оперирования», которые свойственны конкретному ребенку, угадать, прочувствовать, в каких образах он мыслит, чувствует, рассуждает. Искусство понимания другого человека в педагоге развито тоньше, изысканнее, чем у любого другого специалиста. Ему нужно не просто узнать душевный настрой ребенка, ощутить его внутренний мир, необходимо, чтобы формы оперирования, которые использует учитель, были изоморфны характеру мышления обучаемого. Математика, являясь, несомненно, наукой сложной, требует от педагога предельного внутреннего сосредоточения, максимального проявления высших психических функций.

Математику в любой композиции учебных дисциплин, самых не похожих друг на друга учебных программ отличает стремление к логической строгости, точности и лаконичности. Поэтому она всегда, помимо собственных образовательных целей, выполняет межпредметные – систематизирует предметные области сквозь призму модельного мышления, дисциплинирует ум, учит рассуждать, достигая корректности умозаключений. Подавляющее большин-

ство тех, кто учит математику углубленно, все-таки не становятся математиками-профессионалами. Но они оказываются причастны к математике по духу, стилю мышления, быть может, даже характеру, всегда принимающему вызовы к покорению труднодостижимых целей. Способы осмысления, свойственные математике, имеют диалогическую природу. Математическая культура развивает способность убеждать и вести диалог, что важно во многих сферах деятельности. Выбор же математики как профессии сам по себе служит свидетельством особых креативных способностей личности использовать методологию математического поиска, которая выражается в необходимости следовать от выработанного навыка доказательств и рассуждений по разработанному алгоритму к овладению теоретическими методами мышления. Эти методы, в свою очередь, позволяют выдвигать новые принципы практической деятельности в различных областях, исходя из догадок и гипотез, удивительным образом предвосхищающих реальность, но вытекающих уже из природы математического мышления. Преподавание математики позволяет ощутить горизонты развития личности, установить, множество внутренне обоснованных мотивов образовательной деятельности, обусловленных математической культурой.

Математика как учебный предмет постоянно стремилась к переднему фронту познания математических теорий. Однако с годами разрыв все более усиливается. Даже математики-ученые, работающие в смежных областях, с трудом понимают друг друга. В математическом образовании возникает сложнейшая проблема: как при ограниченности возможностей в изучении математики добиться того, чтобы будущий ученый-исследователь сам мог приблизиться к переднему фронту науки и преодолеть его, получая новые научные результаты. Порог, разделяющий известное и неизвестное в математике, оказался почти недостижимым для большинства людей, выбирающих профессии далекие от математики. Они не в силах при своем «нематематическом» образовании приблизиться к переднему фронту математической науки. Возникающий разрыв связан также с эмоциональным, чувственным опытом людей, их способностью абстрагироваться на очень высоком уровне от реальности, что приводит к низкой результативности исследований математики на стыках с другими науками. Как уже отмечено, для математики эти стыки очень условны. Математика для «нематематиков» – важная сфера математического образования. Возбудить интерес к математическому творчеству в исследовательской деятельности, пролегающей в пространстве других научных областей, оказывается возможным не только с помощью привлечения новых дидактических подходов, а в большей степени благодаря обнаружению культурологических мотивов изучения математики. Требуется конвергенция стилей

мышления, которой в педагогике еще не уделяется должного внимания. Как из предметных и даже межпредметных связей складывается видение мира, остается сложной проблемой обоснования современного содержания образования. В этом смысле математика приобретает мировоззренческий характер. Две тенденции преподавания математики – усиление ее внутренней логики, фундаментальных основ и прикладная направленность математической подготовки – должны находить разумный компромисс на уровне понимания содержания образования как целого и культуры жизнедеятельности.

Обновление содержания курса математики с учетом профильности обучения, преемственности довузовской и вузовской подготовки следует осуществлять по фундаментальным, основополагающим вопросам, способствующим формированию математического мышления. Систему образования необходимо строить с учетом преемственности, возникающей не за счет конкретно взятых тем, а за счет фундаментальных идей курса, приобретаемых общеобразовательных компетенций, то есть способности творить на основе математического образования в пространстве с определенными социокультурными связями, свойственными той или иной деятельности.

В математической теории идея красоты как таковая нигде не обозначается. А в математике как в предмете красота может быть выражена как характеристика, соединяющая самые различные представления об объектах математической природы. Она воспитывает эстетическое чувство и формирует ценности в культуре.

Способности и «неспособности» к изучению математики, по которым разделяют учеников, в большей степени связаны с ее преподаванием, любовь и «нелюбовь» к математике – чувства взаимные. Красота математики глубинна и требует культуры образовательного диалога. Дидактически отточенные системы и технологии обучения неожиданно для всех могут и не давать желаемого результата. Особенность математики состоит в том, что успех ее освоения связан не столько со стремлением понимать и применять определенный круг знаний, сколько с глобальной способностью человека интегрировать в себе самые разнообразные внутренние ресурсы для восприятия специфических образов, рождаемых в математике. Часто математику увязывают с музыкой, живописью, спортом, множеством других ассоциативных форм понимания действительности именно для того, чтобы вовлечь в образовательный процесс как можно больше психолого-физиологических, социокультурных и естественнонаучных свойств окружающего мира, способствующих развитию личности и связанного с ней социума. Однако ценность искусства в математике выражается в способности рассуждать, постигая глубинные смыслы. Математическая логика и ораторское мастерство, соединяясь, образуют ораторское искусство,

что имеет неопределимое значение во многих областях познавательной деятельности. В преподавании математика ассоциируется в чувственном, эмоциональном восприятии с гуманитарным пониманием мира и приобретает гуманистическую направленность, которая выражает ответственность науки перед обществом. «Последний базис знания есть совесть», – утверждал Г. Риккерт [8, с. 156].

На протяжении многих лет особый интерес вызывают идеи академика А. Н. Колмогорова по реформированию математического образования, которые, к сожалению, не удалось в полной мере воплотить в практику общеобразовательной школы и по сей день. Основной довод противников данного реформирования состоит в трудности учебных программ и перегрузках, возникающих у учеников. Так, «упрощение элементов высшей математики», которые были предприняты вопреки педагогическим воззрениям А. Н. Колмогорова, свели представление о производной функции к таблице дифференцирования – некое подобие таблицы умножения. Отсутствие достаточной глубины и понимания предельного перехода в старших классах так и не привело к восприятию мгновенной скорости механического движения, геометрической сути касательной к кривой и многим другим базовым понятиям. Вместе с тем, физиологом и педагогом академиком А. А. Ухтомским установлено, что умственные перегрузки не есть прямое следствие большого объема учебных нагрузок, а трудности обучения преодолимы за счет совершенствования технологий преподавания, благодаря таланту учителя, способному вызвать эмоциональный подъем и высокую мотивацию обучающихся. Вот почему кажется необъяснимым для чиновников-формалистов, как выдерживают учащиеся «перегрузки» в лицеях, гимназиях и специализированных школах. «Учиться хочется!» – вот в чем секрет этой силы преодоления. Социокультурная среда этих инновационных образовательных учреждений, как точно подметил И. Губерман, «разуму и страху вопреки душу вызывает на прыжок». Психологами установлено, что в старших классах школы складываются предпосылки к формированию понятийного аппарата научного образования, его систематическому изложению, на чем настаивал А. Н. Колмогоров.

Глубинность познания, внутренняя наполненность человеческого бытия идеями, навеянными математикой, побуждает во все эпохи с особым вниманием относиться к содержанию математического образования как концептуальному остоу образовательного процесса. Драма идей свойственна не только рождению новых теорий. Жизнь свидетельствует об остроте противостояния подходов к обоснованию фундаментальных основ образования. В. М. Тихомиров и А. М. Абрамов вспоминают о том, как тяжело переживал академик

А. П. Ершов столкновение мировоззренческих позиций в процессе реформирования математического образования, выстраивая аналогии с различными проявлениями культуры: «Думая о судьбе колмогоровских реформ и ее идейном лидере, я не могу не провести параллели с судьбой другого гениального современника Андрея Николаевича Колмогорова. Я имею в виду писателя и поэта Бориса Леонидовича Пастернака и его главный труд «Доктор Живаго». Та же мера таланта, высокого профессионализма и способности к рядовой работе. Та же несочетаемость со многими реалиями повседневной жизни и обстановки. Та же неразрывная связь с культурой и природой. Та же смертельная ревность и пристрастность со стороны братьев по цеху. То же высокое ощущение своей бескомпромиссной предназначенности для некоторой общечеловеческой миссии» [9]. Как все это современно!

Профильная школа открывает возможности не только углубленного изучения отдельных дисциплин, но и композиционного построения научного знания в образовательных областях, придающего направленность развитию личности. Преподавание математики достигает преемственности через межпредметные связи и требует непрерывности системы обучения «школа – вуз». Это особенно важно для профильной школы, призванной преодолеть разрыв между школой и вузом, который сегодня во многом имеет вынужденный характер. Современная специализированная средняя школа перестает быть просто подготовительной ступенью к университету – в системе непрерывного образования «школа – вуз» она становится особым звеном университетского преподавания.

Многие технологии обучения математике жестко регламентируют содержание образования необходимостью следовать множеству контрольных мероприятий и итоговых аттестаций. Вместо развития математической фантазии, желанного пробуждения красоты в математическом мире, педагог и обучающийся подчиняют всю свою энергию удовлетворению выдвигаемых требований промежуточных и итоговых форм контроля.

Математические идеи рождаются по-разному. Великий французский математик Ферма обозначил начало в драматическом поиске доказательства своей знаменитой теоремы на полях книги. Возможно, поля в книге или тетради и являются тем местом, где фиксируются гениальные догадки. Поля учебной книги должны помочь вам в свободном творческом поиске. Может быть, помеченные отдельные мысли или поставленные вопросы приведут вас неожиданно к зарождению новых идей. В конце глав необходимы некоторые задачи, решаемые нетрадиционными методами, а также задания, требующие применения отдельных приемов математического моделирования. Во многих случаях целью их решения является не просто получение ответа, но и достиже-

ние определенного уровня качества решения. Важно развивать способности составления подобных задач, а еще лучше, более сложных, иллюстрирующих данную проблему. Вопросы, приводимые на полях текста, акцентируют внимание на ключевых моментах рассуждений. Там же, на полях, можно разместить мысли о математике и ее истории, которые, быть может, не всегда принадлежат самим математикам, но созвучны духу развития науки. Некоторый опыт соответствия этим требованиям представлен в учебном пособии автора статьи [6].

Учебное пособие должно быть продолжением диалога учителя и ученика. Такую возможность создают новые информационные технологии, позволяющие воспринимать новый материал зрительно, на слух в диалоге с компьютером, что существенно повышает возможности обучения. Подходы к разработке учебной литературы с утвержденным на многие годы хрестоматийным курсом в виде учебника устаревают в стремительно меняющемся мире, даже если это учебник по «вечной науке» – математике. Нужен динамично меняющийся набор учебных пособий, отражающий творческую индивидуальность педагога. Следование «единственно верному учебнику» закабальет творческую инициативу педагога. Возможно, с появлением новых информационных технологий, станут полезны учебные материалы, которые учитель и даже ученик будут достраивать сами до целостного учебного курса в виде модулей компьютерных программ. Эти совместные интеллектуальные продукты будут дополнять лаконичные справочные материалы по соответствующим разделам учебных дисциплин. Профессор-математик, методолог образования, а так же учителя школ, преподаватели вузов, учащиеся и студенты, становясь веб-педагогами, будут соавторами увлекательного поиска средств и методов обучения математике «здесь», т. е. в данном образовательном сообществе, и «сразу» – изучая материал, достраивать его до целостной системы. Конечно, не каждому учителю сейчас окажется возможным такое «достраивание», но, несомненно, это поле творческого поиска, который может вызвать живой интерес теоретиков и практиков математического образования. Такая модель обучения, как и сама математическая модель исследуемого объекта, вступают в сложное поликультурное взаимодействие, отражая индивидуальные пристрастия к научной и педагогической деятельности всех участников образовательного процесса. Создаваемый совместно учебный модуль может стать свидетельством эффективного взаимодействия участников образовательного процесса и одновременно высокого его качества.

Российское математическое образование обладает значительной вариативностью не только проблем, рассматриваемых в процессе обучения, но и видов деятельности, организуемых преподавателем совместно с обучающимися.

Учебный процесс в современной школе может быть организован в различных формах. Он может включать: базовый курс; учебно-исследовательский практикум как дополнение к базовому курсу, интегрирующий обучение не только по профильным дисциплинам, но и по всей проблематике курсов, изучаемых в текущий момент; факультативные занятия и кружки; целевую интенсивную математическую подготовку к творческим конкурсам (олимпиадам, конференциям и т. д.); учебно-исследовательскую практику, проводимую в смешанных научных коллективах (студенты, аспиранты, учителя школы и преподаватели вуза); подготовку итоговой исследовательской работы, выполняемой в различных научных центрах; параллельное изучение математики на английском языке; обсуждение и защиту исследовательских работ, выполненных на иностранных языках. Индивидуальный учебный план в системе профильного обучения позволяет выдвигать самые различные формы организации этого процесса. В этом многообразии возможностей раскрываются математические способности учеников и формируется искусство педагогической деятельности, благодаря свободе творческого поиска, предоставляемой учителю, и существенных возможностей вариаций содержания образования. Такая его организация направляет уровневую дифференциацию программ на развитие личностно-ориентированного математического мышления, которое, благодаря различным видам познавательной деятельности, позволяет ощутить «потолок» математических способностей, развитых на том или ином этапе у отдельного ученика.

Болонский процесс должен многое изменить в содержании математического образования. Но еще не в полной мере осознаны культурологические ориентиры этих преобразований. Например, как будет выглядеть «наша математика» на английском языке? Она может удивить нас самих. А как ее прочтут в западных странах? Будет ли наше математическое образование (на самом деле, когда-то лучшее в мире) визитной карточкой системы образования в России? Важно не только принять ценный опыт западных стран, который хорошо сопрягается с российским. Представляет интерес донести до наших западных партнеров исторически сложившиеся ценности российского математического образования. Быть интересными для других, в частности, в вопросах математического образования – увлекательная задача для самых разных субъектов образовательной деятельности. Для российских педагогов, например, несомненный интерес представляют учебные пособия [14–18], являющиеся интегрированными курсами и обладающие культурологической направленностью.

Художественные образы присутствуют во многих трудах, посвященных природе математического мышления. Карл Левитин в своей «Геометрической

рапсодии» пишет: «Внутренняя гармония, строгая законченная красота не только делают геометрию наукой о фундаментальных свойствах мира, но и дают каждому из нас возможность пройти несколько шагов по геометрической стезе» [3, с. 37]. Первые шаги в развитии геометрических представлений о мире дети делают уже в младенческом возрасте. Искусство видеть геометрическую красоту – педагогический дар, который еще задолго до систематического изучения этой науки должен присутствовать у тех, кто общается с ребенком. Капельки осеннего дождя, кленовый лист, трепещущий от дуновения ветра, стройная береза – все это истоки первых геометрических представлений о мире. На них следует обратить внимание, глядя из окна на уроке математики. Старшеклассников можно удивить, например, прямолинейными отрезками металла – образующими Шухова, из которых была сконструирована первая телевизионная башня в Москве на Шаболовке. Все это слагает культурный слой математического образования.

Карл Левитин приводит высказывание известного современного математика Готфрида Гарольда Харди «Узоры математики так же, как узоры художника или поэта, должны быть прекрасны; идеи так же, как цвета или слова, должны гармонически соответствовать друг другу. Красота есть первое требование: в мире нет места для некрасивой математики» [3, с. 37]. Действительно, в мире нет места для «некрасивой математики», но красота в математике может быть не обнаружена, не высвечена, не вознесена к подобающему ей величию, если преподаватель и ученик пассивны в стремлении ее видеть и воспринимать. А уж если она имеется, способность любоваться и испытывать восторг при покорении новых математических вершин и есть осознание себя в процессе математического мышления как культурологической деятельности. «К чтению и учению можно себя принудить, к мышлению же собственно нет», – считал Артур Шопенгауэр [11, с. 1229]. Овладение математической культурой создает завораживающую притягательность математики.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. История развития высших психических функций. – М.: Смысл, ЭКСМО, – 2004.
2. Зиновьев А. А. Комплексная логика // Вопросы философии. – 2003. – № 1.
3. Левитин Л. Геометрическая рапсодия. – М.: Знание, 1976.
4. Лобачевский Н. И. Полное собрание сочинений: В 5 т. Т. 2. – М.; Л., 1949.
5. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М.: Политическая литература, 1976.
6. Лурье Л. И. Математика и элементы математического моделирования: Учеб. пособие для системы непрерывного образования «школа – вуз». В 2-х частях // Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 1997.

7. Погорелов С. Т. Актуальные понятия современной педагогики. Круглый стол // Педагогика. – 2003. – № 7.
8. Риккерт Г. Философия жизни. – Киев: Ника-Центр; Вист-С, 1998.
9. Тихомиров В. М. и Абрамов А. М. Как сделаться великим человеком // Первое сентября. – 2003. – № 30.
10. Харре Р. Конструкционизм и основания знания // Вопросы философии. – 2006. – № 11.
11. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Афоризмы и максимы. Новые афоризмы / Пер. с нем. Ю. Айхенвальд, Ф. Черниговец, Р. Кресин. – Мн.: Современный литератор, 1999. – 1408 с.
12. Шпенглер О. Закат Европы, Т. 1. – М., 1998.
13. Штейнзальц А. Социология невежества. – М.: Институт изучения иудаизма в СНГ, 1997.
14. Arthur Coxford, Zalman Usiskin, Danial Hirschhorn. Geometry. Teacher's Edition. Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1991.
15. Eugene D. Nichols, Mervine L. Edwards, E. Henry Garland, Sylvia A. Hoffman, Albert Mamary, William F. Palmer. Holt Geometry. Holt, Rinehart and Winston, Publishers, 1982.
16. Martin and Patricia Perkins. Advanced Mathematics. Book 1, 2. Published 1992 by Collins Educational.
17. Neal J. Holmes, John B. Leake, Mary W. Shaw. Gateways to Science. Webster Division, McGraw-Hill Book Company, 1983.
18. Robert Hutchings. Physics. This edition published by Thommas Nelsen and Soons Ltd. 1992.

ДИСКУССИИ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

А. С. Белкин,
Н. О. Вербицкая

Представленный материал содержит авторское мнение об инновационных процессах в образовании современной России. Статья носит дискуссионный характер и призывает к обсуждению назревших вопросов о сущности и назначении инноваций в образовании России. Материал разработан на основе выступления А. С. Белкина на заседании Бюро Президиума Российской академии образования, посвященном обсуждению проблематики инноваций в образовании.

Инновационные процессы в образовании с недавних времен стали предметом оживленных, порой острых дискуссий. Можно говорить о новом витке инновационных процессов в образовании, продолжающем «инновационный бум» конца 80-х – начала 90-х гг. прошлого века.

Важным отличием инновационных процессов XXI столетия являются, на взгляд авторов, два аспекта: во-первых, инновационные процессы не являются стихийными, а составляют часть государственной политики в сфере образования; во-вторых, в осмыслении инноваций в образовании происходит процесс интеграции уже устоявшегося экономического знания с формирующимся педагогическим.

Понятие «инновация», достаточно давно сложившееся в экономической деятельности, определяется как «конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным условиям» [3]. Это определение отражает положения руководств Осло и Фраскати, определивших данный термин для международной общественности в рамках Комитета по научно-технической политике Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [2].

В педагогической науке, образовании, несмотря на значительный интерес к инновационной деятельности, устойчивая трактовка данного понятия отсутствует.

Нет определенности и в части инновационности научных исследований, защищаемых в качестве кандидатских и докторских диссертаций. Вызывает

глубокое сожаление, что образовательное сообщество до настоящего времени не актуализировало огромный инновационный потенциал, который содержится в многочисленных докторских и кандидатских диссертациях, успешно защищенных и утвержденных ВАК РФ.

Только в диссертациях Совета Д 212. 283. 03 содержится большое количество инновационных технологий, успешно внедренных в образовательный процесс различных образовательных учреждений России, в частности:

- «Технология педагогической диагностики» (А. С. Белкин);
- «Технология образования в контексте возрастной педагогики» (А. С. Белкин);
- «Технология витагенного образования взрослых» (Н. О. Вербицкая);
- «Технология формирования научно-педагогического сознания» (С. А. Днепро-
ров) и др.

Перспективность программы инновационного развития УрГПУ и технологии инновационного развития школы, разработанных профессором Б. М. Игошевым, подтверждена премией Президента РФ.

В чем причина не востребоваемости инновационных научных исследований педагогической практикой? К примеру, для распространения результатов научных исследований в широких кругах педагогов, руководителей, ученых Уральским отделением РАО организуются научные семинары, в которых за 2004–2006 гг. участвовало более 3000 ученых и практиков. Данный опыт интеграции педагогической теории и практики выявил ряд трудностей в восприятии научных результатов и их последующем распространении. Несмотря на значительный интерес педагогов и руководителей к достижениям науки, далеко не все исследования воспринимаются ими как инновационные. Это часто связано с формализмом изложения результатов научных исследований. Пожелания практиков чаще всего сводятся к тому, что исследование, претендующее стать источником инновационного движения, должно иметь необходимый инструментарий для практического внедрения, содержать правовые механизмы, описывать риски, ограничения, понятные для родителей и детей результаты и способы оценки эффективности. Вместе с тем, 95% слушателей научных семинаров убеждены в острой необходимости притока новых идей, рожденных в результате профессионально выполненных научных исследований, которые и призваны стать одним из источников инновационных процессов в современном образовании.

С точки зрения практики, инновационные процессы традиционно трактуются и, по сути, представляют собой передовой, лучший опыт пе-

дагогического мастерства, профессионализма, активного педагогического поиска.

Проблема заключается и в том, что, с одной стороны, так называемые инновации далеко не всегда соответствуют существующим традициям, представлениям о здоровьесбережении, порой даже нарушают принцип «Не навреди!». С другой стороны, часто инновационное начинание педагога им самим таковым не воспринимается, а потому не осмысливается и не тиражируется для улучшения качества образовательного процесса.

Необходимо определить позиции, в которых отражаются представления, сомнения авторов по поводу сущности инноваций в российском образовании.

1. Существует опасность, что приоритетные национальные проекты «Здоровье» и «Образование» не могут гармонично взаимодействовать. Иными словами, ребенок получает «качественное» образование за счет физических и психолого-эмоциональных перегрузок, а это определяет состояние его здоровья и успешность в образовательном процессе. Успешность в обучении достигается перегрузками и потерей здоровья, что приводит к потере работоспособности и, как следствие, снижению качества образованности и успешности.

2. На что направлены инновации в образовании? Почему устоявшийся термин «модернизация» отошел на второй план? Простое «осовременивание» не устраивает наше общество? Нужны «опережение», «амбициозность» отечественного образования в контексте европейского (мирового) образовательного пространства? Из официальных заявлений четко просматривается **цель инноваций** – образование конкурентоспособной личности, адекватной современной социально-экономической ситуации. Но остается острой проблема детей с особыми потребностями, инвалидов, детей из социально неблагополучных семей, для которых цель жизни часто состоит в выживании и попытке найти свое место в обществе. Таким образом, внешне благая цель может при излишне радикальной трактовке нести в себе антигуманные позиции.

3. Существует опасность повторить уже совершенные ошибки, когда целью инноваций является не ребенок, не его семья, учителя, школа, а сама система, приспособленная под сиюминутные общественно-политические, государственные амбициозные запросы. Школа и семья воспитывают новое поколение, которое должно освоить многовековой культурный опыт человечества, стать его творцом для новых поколений. Для этого вечного процесса политические изменения должны быть только конструктивным фоном, а не источником необдуманных резких изменений, нарушающих целостный педагогический процесс.

4. Много в инновационных процессах зависит от трактовки понятия «инновация». Адекватная трактовка позволит точнее определить предмет инноваций, предел их возможностей, допустимость использования.

Мы утверждаем, что далеко не все в образовательном процессе допускает инновационность, тем более инновационное насилие над ним.

Определяя инновацию как «новшество», «нововведение», необходимо ответить на следующий вопрос: что считать новшеством? В технике, в медицине и в других отраслях существуют такие виды «новшеств», как «изобретение», «рационализация», подтверждаемые патентами, свидетельствами, защищающими авторские права.

Мы полагаем, что главный нерв образования – педагогический процесс. К нему никогда не относились указанные выше виды инноваций, тем более не имели место документы, подтверждающие авторское право. (Разумеется, могут быть признаны как изобретения, рационализация новшества технического характера, обеспечивающие образовательный процесс, например, информационные компьютерные технологии.)

5. Мы утверждаем, что педагогическая инновация может выступать в форме авторской, творческой технологии, обеспеченной авторской программой, методикой, актуализирующейся в роли теоретической (методологической) базы поиска. Известные учителя-новаторы предложили авторские технологии обучения.

Наше утверждение не бесспорно: когда в 1990 г. под руководством А. С. Белкина была создана первая в России кафедра педагогических технологий, целый ряд ученых высказали сомнение в легитимности понятий «педагогическая технология» и «технологизация педагогического процесса». Лишь благодаря поддержке министра образования России Е. В. Ткаченко мы сумели свободно оперировать данными понятиями, которые в настоящее время узаконены.

6. Авторские технологии в педагогическом процессе никогда не рождаются на пустом месте. В педагогике не существует *tabula rasa*. Любое авторское ноу-хау всегда опирается на знание предшественников. В педагогике нет ничего такого, чего не было раньше.

Впрочем, даже при выдаче патентов, свидетельств об изобретениях обязательно учитывается наличие аналогов, тем более это важно в педагогической технологии.

7. Мы утверждаем, что авторская педагогическая технология, носящая инновационный характер, имеет следующие признаки:

- во-первых, если промышленная или любая другая технология есть процесс реализации совокупности приемов, средств их использования, по-

строенный на жестком алгоритме и направленный на получение заданного продукта, то педагогическая технология основана на гибком (авторском) алгоритме и направлена на получение *ожидаемого* продукта;

- во-вторых, именно педагогическая технология наиболее адекватна семантической трактовке данного понятия (от лат. «техно» – искусство, мастерство; «логос» – постижение). Таким образом, педагогическая технология может трактоваться как процесс достижения уровня искусства, мастерства.

Следовательно, инновационной можно признать именно ту педагогическую технологию, в которой отразилось творчество конкретного педагога, своеобразие его личности и профессиональной позиции. Для определения педагогической технологии более подходит термин «новаторская».

Именно поэтому новаторский опыт талантливых педагогов, находящихся необычно в обычном, нельзя внедрять насильственно, распространять или просто копировать. Распространение педагогических, образовательных инноваций не может тиражироваться. Внедрение в данном случае предполагает глубокое проникновение как автора, так и использующего инновацию педагога в сущность педагогической идеи, детальное освоение методик, приемов, техник для их успешной адаптации к новым условиям применения и к особенностям того, кто станет новым носителем технологии.

8. Подходя к классификации инновационных технологий, мы, не претендуя на полноту и однозначность, выделяем следующие уровни:

- *обобщенная технология* представляет собой совокупность образовательных методик, построенных по определенному циклу учебных дисциплин (предметов) в рамках образовательной программы;

- *аналоговая технология* – совокупность процессов приемов, построенных по циклу региональных дисциплин (предметов), а также предметов (дисциплин) компонента образовательного учреждения;

- *авторская технология* материализует технологические задачи учебных дисциплин (предметов) в специфической авторской инструментровке. Без творчества, без таланта она не рождается. Стать автором образовательной технологии дано не каждому педагогу. Копирование, подражание может иметь место и в педагогической практике. Но в полноценном варианте это должно быть не просто хорошей копией с подлинников, а преобразиться в новое качество для участников технологического процесса. Иначе инновационная технология превратится в подделку с негативными для учебного процесса последствиями.

9. Особое место в ряду инновационных технологий занимают воспитательные. В процессе деятельности кафедры педагогических технологий с 1990 г. столкнулась с определенной негативной позицией как целого ряда

членов Ученого совета УрГПУ, так и некоторых известных педагогов. Почему методика воспитательной работы трансформируется в технологию? Этично ли тонкое, психологически и нравственно детерминированное воспитание выводить на технологический уровень? Каковы черты инновационной воспитательной технологии?

Решение проблем достижения целостного понимания позволило доказать применимость понятия «технология» к процессу воспитания. Подчеркнем это рядом позиций:

- во-первых, само понятие «технология» имеет не единственную производственно-техническую трактовку и может быть применимо к социально-гуманитарной сфере;

- во-вторых, мы рассматриваем методику как теоретическую основу технологии, а технологию – как способ реализации методики, ее внутреннее содержание: «методика без технологии мертва, а технология без методики – слепа». Методика отвечает на вопрос: что?; технология: как? каким образом?;

- в-третьих, мы установили, что между методикой и технологией существует инверсионная (прямая – обратная) зависимость: в недрах технологии может вызревать новая методика и наоборот.

С этих позиций авторскую инновационную технологию в области воспитания невозможно втиснуть в рамки любой методики, она всегда носит персонифицированный, эксклюзивный характер. Все определяет личность субъектов воспитательного процесса в системе социальных, психологических, педагогических факторов, характер педагогического взаимодействия (Е. В. Коротаева), уровень сформированности научно-педагогического сознания (С. А. Днепров), жизненный витагенный опыт субъектов воспитания (Н. О. Вербицкая).

10. Источники инновационных процессов в образовании находятся на разных уровнях социально-педагогической значимости.

Государственное регулирование инновационных процессов в образовании в последнее время служит как источником, так и стимулятором инноваций. Это определяется взаимодействием самых различных факторов социально-экономического, идеологического, политического характера, что часто заслоняет педагогические проблемы, которые остро нуждаются в инновационных решениях. Механизмы экономического стимулирования инноваций разворачиваются на наших глазах, материализуется в различного рода реформах, но результаты и последствия таких инновационных преобразований практически никем не прогнозируются и не анализируются. Последствия могут иметь

самый различный характер, и часто инновации могут служить не на благо Детства, Учителю, Семье.

Существует и другой источник, далеко не всегда, к сожалению, замечаемый, поддерживаемый. Ему трудно самоактуализироваться, пробиться на широкую дорогу образовательного процесса, муниципального, а тем более регионального, федерального уровней. Речь идет об авторских педагогических технологиях. Именно они дают толчок инновациям, рожденным в недрах педагогического поиска, талантам, вдохновению Педагога, Учителя, Творца.

11. Становление инновационных образовательных технологий носит этапный характер. Мы предлагаем ориентировочный перечень этапов, основанный на опыте работы с инновационными образовательными технологиями.

«Предрасполагающий» – определяется взаимодействием макро- и микросоциальных влияний, уровнем профессионального становления педагога и, что особенно важно, его мотивационной направленностью. Важную роль играет профессиональная зрелость педагогического коллектива.

«Зарождение» – процесс накопления технологического опыта, когда учитель находит, чаще всего методом проб и ошибок, оптимальные способы решения стоящих перед ним образовательных задач.

«Осмысление» – формируются алгоритмические операции, подчиненные решению тех задач, которые учитель ставит перед собой; самооценка эффективности, сопряженная с затратой сил и средств.

«Структурно-формирующий» – технологический опыт трансформируется (при благоприятных условиях) в авторскую технологию, но это всего лишь его «личное достояние».

«Индукционный» – индивидуальная авторская технология оказывается в центре внимания других членов педагогического коллектива при условии возникновения мотивационно-технологического «поля» коллектива, в зоне действия которого актуализируется творческий потенциал учителей, мотивированных к педагогическому поиску и творчеству.

«Презентационный» – авторская технология выходит за пределы образовательного учреждения на различные уровни: муниципальный, региональный, федеральный. Путь долгий, тяжелый, часто противоречивый.

«Стабилизационный» – педагогическая общественность, официальные органы управления образованием признают создание авторской инновационной технологии.

«Общественно-государственное признание» – детерминирующую роль играют средства массовой информации. Мы убеждены, что без периодической печати, педагогической публицистики, телевидения общество вряд ли могло

понять, оценить и дать путевку в жизнь на государственном уровне тем инновациям, которые связаны с именами К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и многих наших современников-новаторов, чьи имена хорошо известны.

12. Мы находим, что понятия «новация», «новатор» родственны по внутреннему содержанию таким понятиям, как «навигация», «навигатор». И те, и другие определяют «путь вперед», прокладывают направление, траекторию поступательного движения. В инновационных процессах должна происходить реальная интеграция научных педагогических достижений и инновационного поиска талантливых, творческих педагогов. Необходимо, с нашей точки зрения, серьезно разработать критерии, показатели, признаки инновационности педагогических технологий. Распространение таких критериев в сферы научных исследований и педагогической практики позволит, с одной стороны, оценивать практический инновационный потенциал научных идей, с другой – полноценность и научную обоснованность инноваций, родившихся в процессе творческого поиска педагогов-практиков.

В завершение статьи, которую мы считаем дискуссионной, предполагающей изложение и обсуждение различных позиций ученых России, позволим себе отметить, что инновационные процессы не могут сформироваться одномоментно, директивно. Они проходят процесс генезиса, поэтапного развития. Источником образовательных инноваций всегда выступал и выступает творческий поиск Учителя, направленный на расцвет Личности, защиту Детства, Семьи.

Инновации в образовании, в его содержании и технологиях обеспечивают прогрессивное, перспективное движение к новому качеству. Однако инновации в сфере педагогического процесса требуют очень тонкой инструментальной, соблюдения правил «педагогической безопасности», а в отдельных случаях нецелесообразны.

Инновационные процессы в образовании не могут быть конъюнктурной, самодостаточной целью. Они всего лишь средства актуализации творческого потенциала субъектов образовательного процесса, т. е. всякая инновация – новшество, но не всякое новшество – инновация.

Без гуманизации и демократизации образования инновации окажутся бесплодными.

Литература

1. Ильенкова С. Д., Гохберг Л. М., Ягудин С. Ю. и др. Инновационный менеджмент / Под ред. С. Д. Ильенковой. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – С. 8.
2. Статистика науки и инноваций. Краткий терминологический словарь / Под ред. Л. М. Гохберга. – М.: Центр исследований и статистики науки, 1996. – С. 30–31.
3. Приоритетный национальный проект «Образование» / <http://www.mon.gov.ru/proekt/ideology/>

КОНСУЛЬТАЦИИ

АВТОНОМНЫЕ И БЮДЖЕТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ИХ ПРАВОВОМ СТАТУСЕ

Л. П. Пачикова,
В. М. Костромин,
М. Ю. Камалетдинова

В статье представлена характеристика автономных и бюджетных образовательных учреждений, выделяются общие и отличительные черты в организационно-правовой форме бюджетных и автономных образовательных учреждений.

В связи с принятием Федеральных законов от 3 ноября 2006 г. № 174 «Об автономных учреждениях» и № 175 «О внесении изменений в законодательные акты РФ в связи с принятием Федерального закона «Об автономных учреждениях», а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных учреждений система образования России пребывает в ожидании дальнейших широкомасштабных трансформаций, начало которым было положено еще Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), открывшим возможности для роста многообразия типов и видов образовательных учреждений, их организационно-правовых форм, вариативности образовательных программ, а значит, для выбора образовательных траекторий, форм, мест, темпов получения образования. Ослаблению ограничений способствовали разделение компетенции в сфере образования между государственными федеральными, государственными региональными, муниципальными властями, образовательными учреждениями, право педагогических работников, а также родителей несовершеннолетних обучающихся и самих обучающихся в какой-то мере участвовать в управлении образовательным учреждением, влиять на решения органов управления образованием.

Сохраняется острая потребность гибкого и полнокровного реагирования сферы образования на растущее многообразие запросов со стороны государства и общества. Ключом к решению проблемы является демонополизация. Закон 1992 г. упразднил госмонополию в сфере образования, но на его пути встал Федеральный закон 1995 г. «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их привати-

зацию», который утратил силу с 01.01.2005 г., что открывает перспективы значительного сокращения доли государственных образовательных учреждений. Однако увеличение доли негосударственных образовательных учреждений и организаций не означает автоматического ухода от фактически сохраняющейся государственной монополии в сфере образования. Так, государственные образовательные стандарты продолжают проводить политику диктата не только в части содержания образования (отнюдь не заявленного в законе «Об образовании» «минимума»), но и в отношении фронтальных и репродуктивных методик, которыми педагог вынужден пользоваться, чтобы хоть как-то отчитаться о «прохождении» учебного материала в нужном объеме и в нужное время.

Упомянутые Федеральные законы от 3 ноября 2006 г. увеличивают разнообразие организационно-правовых форм в сфере образования, в связи с чем перед вузовским сообществом неизбежно встает вопрос о месте и роли нового типа в системе образовательных учреждений. Предложим ответ на него.

Существует три разновидности образовательных учреждений с точки зрения содержания их правосубъектности и форм собственности, лежащих в основе их создания: частные, государственные и муниципальные. Государственные образовательные учреждения могут быть федеральными, учреждениями субъекта РФ и муниципальными. Они, в свою очередь, в зависимости от объема их правоспособности и характера взаимодействия с их учредителями, в соответствии с действующим законодательством, в том числе с учетом Федеральных законов от 3 ноября 2006 г., подразделяются на бюджетные и автономные.

Бюджетное учреждение (в соответствии со ст. 161 Бюджетного кодекса РФ) есть организация, созданная органами государственной власти РФ, субъекта РФ и органами местного самоуправления для осуществления управленческих, социально-культурных и иных функций некоммерческого характера, деятельность которой финансируется из соответствующего бюджета или государственного внебюджетного фонда на основе сметы доходов и расходов.

Автономным учреждением (в соответствии со ст. 2 Федерального закона от 3 ноября 2006 г. № 175) признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом РФ или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством РФ полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта.

Анализ содержания определений, данных в действующем законодательстве, дает возможность выделить как общее, так и особенное в правовом статусе этих учреждений.

Выделяя общее в организационно-правовой форме двух типов бюджетных и автономных образовательных учреждений, следует отметить, что тот и другой типы являются разновидностью государственных и муниципальных учреждений, т. е. эти учреждения создаются органами государственной власти и муниципального управления. Именно органы управления в сфере образования выступают в качестве учредителя этих образовательных учреждений и наделяют их специальной правосубъектностью.

Второй очень важный момент: бюджетные и автономные учреждения – это, прежде всего, некоммерческие организации. Они создаются для осуществления управленческих, образовательных функций некоммерческого характера, не ставя перед собой цели извлечения прибыли.

Следующая общая черта этих типов образовательных учреждений: они могут получать задания и полностью или частично финансироваться учредителем, т. е. органами управления в сфере образования из средств соответствующих бюджетов. Автономное образовательное учреждение может получать субсидии и субвенции из соответствующих уровней бюджетов и является получателем бюджетных средств в соответствии с ч. II ст. 152 БК РФ. В этой связи безвозмездная передача основных средств автономным учреждениям, как и бюджетным, не будет облагаться НДС по решению органов исполнительной власти всех уровней, субсидии и субвенции будут признаваться средствами целевого финансирования и не относиться к доходам.

Наконец, бюджетные и автономные образовательные учреждения наделяются имуществом на правах оперативного управления. Право оперативного управления предполагает владение, пользование и распоряжение имуществом в пределах, установленных законом, в соответствии с целями своей деятельности, заданиями собственника этого имущества и назначением этого имущества. При этом ни Гражданский кодекс РФ, ни Федеральный закон «Об автономных учреждениях» не определяют правовой режим имущества, приобретенного за счет собственных доходов.

Таким образом, между этими типами образовательных учреждений достаточно много общего.

В чем же различия государственных и муниципальных автономных и бюджетных образовательных учреждений?

1. Бюджетные учреждения, в отличие от автономных, более жестко связаны с соответствующим уровнем бюджета. Бухгалтерский учет в бюджетных учреждениях осуществляется в соответствии с Федеральным законом «О бух-

галтерском учете» № 129 от 21.11.1996 г. и Инструкцией по бюджетному учету, которая утверждена Приказом Минфина РФ от 10 февраля 2006 г. № 25-Н, а в автономном, по всей вероятности, – на основе Инструкции по применению Плана счетов бухгалтерского учета финансово-хозяйственной деятельности организаций, утвержденной приказом Минфина РФ от 31.10.2000 г. № 94-Н (при получении денежных средств по контрактам на оказание образовательных услуг).

Кроме того, автономное учреждение, в отличие от бюджетного, вправе открывать в установленном порядке счета в кредитных организациях; подлежит обязательной аудиторской проверке; обязано ежегодно публиковать отчеты о своей деятельности в установленном учредителем порядке.

2. Бюджетное учреждение отвечает по своим обязательствам только в объеме денежных средств, находящихся в его распоряжении, а автономное – всем своим имуществом, за исключением недвижимого, особо ценного движимого имущества, закрепленного за ним либо приобретенного за счет средств собственника. Другими словами, автономное образовательное учреждение отвечает по своим обязательствам денежными средствами, движимым и недвижимым имуществом, приобретенным за счет своих доходов. Собственник имущества бюджетного учреждения при недостаточности средств несет субсидиарную ответственность по обязательствам бюджетного учреждения. Собственник имущества автономного образовательного учреждения не несет гражданско-правовую ответственность по обязательствам автономного учреждения, несмотря на то что является учредителем.

При создании автономного учреждения путем изменения типа не допускается учредителем изъятие или уменьшение имущества, в том числе денежных средств.

3. Бюджетное учреждение, в соответствии со ст. 296 ГК РФ, не вправе отчуждать либо иным способом распоряжаться имуществом. Автономное без согласия учредителя не вправе распоряжаться недвижимым имуществом и особо ценным движимым имуществом, закрепленным за ним либо приобретенным за счет средств собственника. Остальным имуществом, в том числе и движимым, автономное учреждение вправе распоряжаться самостоятельно.

4. Доходы бюджетного учреждения, полученные от предпринимательской или иной, приносящей доход, деятельности после уплаты налогов и сборов, предусмотренных законодательством о налогах и сборах, в соответствии со ст. 41, 42 БК РФ, в полном объеме учитываются в смете доходов соответствующего бюджета как доходы от использования имущества, находящегося в государственной или муниципальной собственности, либо как доходы от оказания платных услуг.

Те же самые доходы в автономном учреждении поступают в его распоряжение.

5. В структуре управления автономными образовательными учреждениями предусмотрено создание такого коллегиального органа, как Наблюдательный совет. Наблюдательный совет представляет собой орган, созданный учредителем с достаточно широким спектром исключительной компетенции для осуществления контрольных функций учредителя. К компетенции Наблюдательного совета наряду с принятием рекомендации учредителю отнесены:

- утверждение по представлению руководителя автономного учреждения проектов отчетов о финансово-хозяйственной деятельности;
- принятие решений;
- принятие заключений по наиболее важным вопросам административно-хозяйственной деятельности.

В отличие от бюджетного учреждения за деятельностью автономного предполагается не только государственный, но и общественный контроль. Законодатель связывает его со значимостью тех услуг, которые призвано оказывать образовательное учреждение. Общественный контроль осуществляется не только через участие представителей общественности в Наблюдательном совете, но и через доступ желающих, средств массовой информации к целому ряду документов, носящих либо правоустанавливающий характер, либо содержащих сведения о состоянии имущества и финансовой деятельности организации.

6. Руководитель автономного учреждения несет большую ответственность, в частности в размере убытков, причиненных учреждению в результате совершения крупной сделки с нарушением требований закона независимо от того, была ли эта сделка признана недействительной. Хотя привлечение гражданина к гражданско-правовой ответственности за действия, которые не были в установленном порядке признаны виновным правонарушением, противоречит нормам ст. 401 Гражданского кодекса РФ, а также ст. 277 Трудового кодекса РФ.

Первичный анализ принятого законодательства позволяет сделать вывод о том, что автономные образовательные учреждения, по своей правовой природе являясь государственными и муниципальными учреждениями, наделяются достаточно большим объемом правомочий для достижения уставных целей в сравнении с бюджетными образовательными учреждениями.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ СОЦИОДИНАМИКИ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ»

27–30 ноября 2006 г. на социально-гуманитарном факультете Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа) прошла международная научная конференция «Проблемы социодинамики культуры в современном обществе», организованная Башкирским государственным научно-образовательным центром УрО РАО. Ученые из России, Казахстана, Швеции, Дании и США попытались определить характер и формы влияния процессов социокультурной динамики на развитие образовательных систем. В докладах и выступлениях участников конференции анализировались социокультурные детерминанты, приводящие к тому, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в противоречие с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации; намечались пути и методы оптимального вхождения России в европейское образовательное пространство с учетом ее этнорегиональной специфики.

Пленарное заседание открыл научный руководитель Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО В. А. Бенин. В докладе «Влияние культуры на динамику высшего образования» было отмечено, что отечественная теория образования долгое время существовала в отрыве от теории культуры, а теория культуры оставляла вне поля своего внимания проблематику образования. В ряде публикаций последнего времени отмечается абсурдность подобного положения, поскольку воспитание есть не что иное, как овладение культурой. Нравственное воспитание – это овладение нормами и ценностями нравственной культуры, физическое – физической культуры и т. д. Культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; освоенный и овеществленный опыт его жизнедеятельности. Опыт – закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта.

Культура, представляя собой концентрированный опыт предшествующих поколений, позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт,

но и участвовать в его приумножении. Культура и образование не могут быть обособлены друг от друга. Коль скоро социальное наследование есть особая форма передачи информации, знаний, норм, правил путем их закрепления в культуре, то именно образование неразрывно связывает педагогику и культуру. В теории современной педагогики это определяется при помощи понятия «культуросообразность образования».

Культуросообразный подход к образованию разумно основывать на этносоциологическом рассмотрении культуры как накопленного человечеством опыта социальной жизнедеятельности, дающего возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его приумножении. Социальный институт высшего образования представляет собой механизм целенаправленной передачи такого опыта, локализованного в конкретной профессиональной сфере.

Профессор Ханс Христиан Остер (университет г. Йенчепинг, Швеция) акцентировал внимание на проблеме формирования системы ценностей в современном обществе. Докладчик отметил, что наблюдается тенденция перекладывания ответственности по формированию системы ценностей на школу. Но ценности – это не только то, чему учат в школе, они формируются всю жизнь. Образование – искусство передачи знаний, навыков и ценностей от одного поколения к другому, формирование правильной картины мира.

В шведском обществе продолжаются дебаты по перспективам развития общественной системы. Две основные тенденции современного развития – плюрализм, под которым понимается тенденция интеграции и взаимопроникновения традиций, культур и систем ценностей, и мультикультурализм, при котором различные культуры, системы ценностей, традиций существуют бок о бок вне процесса интеграции. В повседневной жизни ребенок подвержен множеству влияний, которые часто конфликтуют между собой. Существует большое несоответствие между системой ценностей, формируемой школой, и ценностями окружающего общества. Важнейшая задача школы – выработка у ребенка устойчивого вдумчивого и критического отношения к реальности. На родителях лежит ответственность за формирование личной идентичности ребенка и за подготовку к многообразию жизненных ситуаций. Если у молодого человека нет развитых навыков критического отношения к реальности, то он легко попадает под негативное влияние действительности. Именно школа должна развивать критическое мышление и умение оценивать различные политические, социальные, культурные и религиозные традиции.

Магистр Карстен Хаммер (университет г. Копенгаген, Дания) дал характеристику ценностей, лежащих в основе датской демократии. Для юных дат-

чан характерна поддержка демократических ценностей и в то же время пассивность по отношению к участию в политической жизни общества.

В Дании существуют две точки зрения на демократию. Согласно взглядам профессора права Альфа Росса, это политический метод, когда в борьбе за голоса избирателей используются средства массовой информации и проводятся свободные выборы. Угроза быть неизбранным заставляет принимать политические решения, которые отвечают интересам всего населения. Политическое участие при этом не прямое: граждане только избирают лидеров, которым дается мандат принимать решение в интересах электората. Политическое равенство осуществляется путем использования всеобщего избирательного права. Государство является демократическим в той степени, в какой люди имеют возможность влиять большинством голосов на политические решения.

Профессор теологии Хэл Кох считает демократию правильной только тогда, когда каждый гражданин участвует в принятии политических решений. Это участие может быть как прямым, так и не прямым, но каждое голосование должно предваряться общественным диалогом, т. е. особое значение имеют свободная общественная дискуссия и общественное мнение.

У датских детей хорошие знания об обществе, его функционировании и институтах. Эти знания значительно возрастают в 8–9-м классах, когда изучается обществоведение. Одно из последних исследований показало, что из двух систем – защищающих индивидуальные права либо общество – дети отдают предпочтение первой.

Наконец, в Дании дети имеют политический опыт, который чаще всего не выходит за рамки участия в ученическом Совете. Исключительное большинство собирается участвовать в выборах, но только очень немногие собираются стать членами политических партий. Эти исследования приводят к заключению, что для датских школьников демократия – само собой разумеющееся явление.

В докладе Г. Е. Зборовского и Е. А. Шуклиной (Гуманитарный университет, г. Екатеринбург, Россия) «Национальное образование в России в контексте европейского образовательного пространства» подчеркивалось, что для европейского образовательного пространства характерны тенденции глобализации, имеющие как позитивные, так и негативные характеристики. Связанные с ней процессы унификации и стандартизации, с одной стороны, повышают эффективность образования, с другой – нивелируют его специфические социокультурные черты. Эти тенденции наиболее отчетливо проявляются относительно национального образования в России и процессов его встраивания в общеевропейское образовательное пространство.

Вхождение России в европейское образовательное пространство (связанное с Болонским процессом) предъявляет целый ряд новых требований к развитию национального образования в стране. Поскольку оно рассматривается как неотъемлемая часть формирующейся в Европе единой образовательной системы, основанной на общности целого ряда фундаментальных принципов ее функционирования, постольку развитие национального образования в России должно учитывать их в той мере, в какой это необходимо для его официального признания в Европе.

По нашему мнению, это означает учет лучших достижений национального образования в европейских странах, сохранение сложившихся традиций и положительных результатов отечественного (в том числе национального) образования, от которых ни в коем случае нельзя отказываться. Самый бесперспективный путь – полное и слепое следование тому, что имеется в европейском образовательном пространстве.

Приведем лишь один пример: в Башкирском государственном университете и Башкирском государственном педагогическом университете есть факультеты башкирского языка и литературы, которые готовят, прежде всего, учителей для башкирских школ. В соответствии с требованиями Болонского процесса, их образование и профессиональная подготовка должны строиться с учетом названных выше принципов. Насколько это целесообразно? Конечно, требуемую перестройку системы высшего образования в этих вузах на соответствующих факультетах можно осуществить по формальным основаниям (принципам и требованиям Болонского процесса), но даст ли это какой-либо позитивный эффект?

Проблема национального образования – одна из актуальнейших проблем не только образовательной сферы современного российского общества, она связана с этнонациональными и культурными процессами. Для России, как многонационального государства, проблема создания единого образовательного поля в условиях существования и взаимодействия различных систем национального образования не является новой. Отсутствие достаточного опыта такого взаимодействия, базирующегося на демократических традициях, делает данную проблему и сложной, и актуальной.

Представитель Американского корпуса мира Крисс Уилей посвятил выступление возможному влиянию Болонского процесса на украинское образование, однако высказанная точка зрения представляет интерес и для российской педагогической общественности.

Пока трудно предсказать, как будет меняться образовательная система Украины, отметил К. Уилей. Возможно выделить несколько направлений влияния Болонского процесса на это развитие.

Желание сделать дипломы признаваемыми в других странах может привести к тому, что университетам придется внести изменения в учебные планы.

Переход на двухступенчатую систему высшего образования должен привести к четырехлетнему обучению для получения степени бакалавра, в то время как в Украине принято пятилетнее высшее образование. Теоретически год обучения перейдет в среднюю школу в качестве 12-го класса. Но это займет некоторое время, пока учителя, администрация и общество привыкнут к новой системе. Есть потребность в усиленном маркетинге новых учебных степеней бакалавра и магистра, так как работодатели проявляют колебания в признании новой четырехлетней системы образования.

Самой большой проблемой может стать переход на кредитную систему. Потребуется разработка учебных программ в соответствии с учебным процессом, чтобы студенты аналогичных курсов получали идентичные навыки, т. е. следует четко определить сумму знаний, которой должен владеть студент. По этой причине большую часть курсов придется переформатировать.

Сложностью станет оценка студентов в соответствии с Болонской декларацией и использованием европейской кредитной системы учета знаний. Это должно привести к отказу от существующей 12-балльной или 5-балльной системы оценки. Рекомендованная система использует буквы от А до F (прим. пер.: A, B, C, D, E, F). Такое оценивание требует большего количества оценок в течение семестра. От преподавателя потребуется более частый личный контроль, в дополнение к устным экзаменам – письменные тесты, основанные на наборе очков для увеличения объективности. Это поможет уменьшить число межличностных конфликтов студентов и преподавателей, снизить зависимость учащихся от личного отношения преподавателя и его настроения.

Делается акцент на индивидуальную и самостоятельную работу студентов. Преподаватели будут обязаны организовать индивидуальную работу так, чтобы студент чувствовал ответственность за ее успешное выполнение.

Еще одной из возможных сложностей может стать концепция неуспевающего студента. Если студент не может пройти определенный курс, то получает оценку F и должен пройти его еще раз или выбрать другую дисциплину. В Украине это осложнено из-за принятого группового обучения. Если студент не сумел освоить курс, он вынужден оставить группу, что само по себе является наказанием. Сейчас зачастую студенту либо «натягивают» три балла, либо исключают. Болонский процесс требует иных подходов.

Реализация Болонской декларации предусматривает большую мобильность участников образовательного процесса, поэтому все больше украинцев будет выезжать за рубеж и все больше иностранцев приезжать для обучения.

Возможно, придется менять методику и стиль преподавания на более соответствующие современным нормам.

Выполнение требований Болонского процесса, резюмировал докладчик, потребует значительного изменения украинской системы образования. Тщательная подготовка позволит сделать их менее болезненными. В итоге украинское образование выиграет в сотрудничестве с другими учебными заведениями мира ради блага будущих поколений.

Пленарную часть конференции заключал доклад Е. Д. Жуковой (Башкирский государственный педагогический университет, Россия) «Социодинамика как метод изучения развития системы образования в культуре». Рассматривая внешние связи образования в культуре, докладчик отметила, что внешняя векторность образования в культурной системе очевидна, но не осознана наукознанием. Анализ же исторических типологий системы образования показывает, что любое проектирование в данной сфере – это всегда проектирование некоего идеального системного результата, как правило, выраженного в исторически обусловленной идеальной личности. Однако достижение этого идеала изолировано от культурных реалий и взаимодействий. Другими словами, рассматривая систему образования в ее историческом развитии извне, мы замечаем мельчайшие нюансы влияний культурных связей. Но стоит исследованиям уйти внутрь этой системы, складывается впечатление, что внешних воздействий не существует. Педагогическая наука, как саморефлексия системы образования, в создании собственных моделей чаще всего старается абстрагироваться от внешних воздействий.

В современной системе образования можно констатировать наличие таких качественных изменений данного социального института, как: ориентация на поликультурность в содержании образования; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. При этом, с одной стороны, образование выступает как средство решения социокультурных проблем и проникает во все сферы жизни общества, с другой – аккумулирует все новые составляющие и формы человеческой активности, становится самоценным. Это приводит к противоречию, так как создание всеобщей образовательной сети включает в себе запрограммированные потери ориентации на личность как на совокупность индивидуальных и не программируемых черт, качеств, свойств в культуре.

Для дальнейшего моделирования новых образовательных структур необходим глубокий социодинамический анализ культурных процессов развития данных систем, или масштабное изучение социальных сил и производимых ими общественных изменений интересующего нас феномена.

На секционных заседаниях конференции были заслушаны сообщения: «Актуальность парадигмального подхода к современным процессам развития образования и необходимость его философско-методологического обоснования» (Н. Г. Агапова, г. Рязань, Россия); «Культурно-речевое образование взрослых как необходимая часть педагогической акмеологии» (О. Б. Акимова, г. Екатеринбург, Россия); «Социокультурные формы когнитивного развития» (И. И. Ахтамьянова, г. Уфа, Россия); «Система образования в эпоху глобализации» (В. В. Власенко, г. Уфа, Россия); «Дистанционное обучение в структурах и схемах» (З. С. Гельманова, г. Темиртау, Казахстан); «Глобализация: конфликт интерпретаций ценностей культуры и образования» (В. П. Климов, Г. П. Климова, г. Екатеринбург, Россия); «Политико-педагогическая модернизация образования как основной фактор глобализации российской цивилизации» (В. И. Костенко, О. Е. Костенко, г. Омск, Россия); «Взаимодействие представителей разных культур в ходе учебного процесса» (О. А. Маленьких, Е. А. Маленьких, г. Екатеринбург, Россия); «Вторичная профессиональная социализация безработных в системе дополнительного профессионального образования» (Л. В. Тарасенко, г. Таганрог, Россия); «Об обществе, ценностях и преимуществах демократии» (Фредерик Уоквист, г. Йенчепинг, Швеция); «Невербальная коммуникация и коммуникативная культура учителя» (Р. М. Фатыхова, г. Уфа, Россия) и др.

Участники конференции пришли к мнению, что модернизация образования означает его изменение в соответствии с требованиями современности. Однако в процессе стандартизации образования все очевиднее выявляются проблемы, связанные с поликультурными особенностями и регионально-этническими характеристиками социальной среды. Следует признать, что процесс формирования общеевропейского образовательного пространства входит в острое противоречие с попытками сохранить уникальность национальных форм социализации. Процесс глобализации, интенсификация межкультурных коммуникаций накладывает требующий научного осмысления отпечаток на динамику культурно-образовательных процессов в современном мире.

В. А. Бенин

О ВЫЕЗДНОМ ЗАСЕДАНИИ БЮРО ПРЕЗИДИУМА УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РАО (ОБЗОР)

15 декабря 2006 г. в Тюменском государственном университете (ТюмГУ) состоялось выездное расширенное заседание Бюро Президиума Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО).

На заседании обсуждались следующие вопросы:

1. О научно-педагогической школе Тюменского государственного университета.
2. О работе вузов в условиях перехода в статус автономных некоммерческих организаций.

В обсуждении этих вопросов приняли участие ученые и практики Москвы, Екатеринбургa, Тюмени, Тобольска, Шадринска, Ишима, Кургана.

По вопросу о научно-педагогической школе ТюмГУ был заслушан доклад председателя ТюмНЦ УрО РАО академика РАО В. И. Загвязинского. В обсуждении доклада приняли участие ректор ТюмГУ член-корреспондент РАО Г. Ф. Куцев, академик РАО Е. В. Ткаченко, директор информационно-методического центра Управления по образованию г. Тюмени Т. Д. Шебеко.

Докладчик и ученые, принявшие участие в обсуждении доклада, отметили, что научные школы являются традиционной реальностью российского академизма, подвергнувшегося серьезным испытаниям в период либеральных преобразований, однако сохраняют значительный потенциал. Одной из таких выступает научная школа Тюменского государственного университета (руководитель академик РАО В. И. Загвязинский). Выступая оптимальной моделью научного творчества, некоего рода эталоном организации науки, она не раз становилась объектом пристального внимания академического сообщества на заседаниях Президиума РАО, Уральского отделения РАО, ученых советов Тюменского университета (1999, 2002, 2003, 2005 гг.).

Тематический приоритет школы, определившийся более 30 лет назад, составляют педагогическая инноватика, методология социально- и психолого-педагогических исследований, теория социально-педагогических инноваций, теория и методика практическо-преобразовательной деятельности.

Институциональное ядро научной школы образует академическая кафедра, созданная в 2003 г. и являющаяся преемницей последовательно существовавших кафедр общей и социальной педагогики, теории и методики педагогического процесса, педагогики и психологии. В ее составе 3 академика РАО, 3 доктора педагогических наук, 1 доцент, 5 докторантов, 22 аспиранта,

15 соискателей. Объединяющим началом представителей школы за пределами формальной институализации выступает Тюменский научный центр УрО РАО (с 1994 по 1999 гг. СО РАО). В 2004–2005 гг. под его патронажем созданы Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий научные центры УрО РАО, возглавляемые соответственно профессорами С. А. Гильмановым и И. Г. Фомичевой, учениками академика В. И. Загвязинского.

Основными направлениями деятельности школы выступают:

- продуцирование нового научного знания (научные исследования);
- его презентирование (научная коммуникация, академическая мобильность, транспарентность); подготовка и издание учебной литературы;
- воспроизводство научного знания и научного сообщества.

В области научно-исследовательской деятельности школы за последние четыре года осуществлялась разработка общей методологии педагогических исследований и развития дидактических систем (В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов, Н. А. Алексеев), теории и практики инновационного развития образования (В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова, О. С. Селиванова и др.), теории экологического образования (В. А. Игнатова), педагогической культурологии (И. Е. Видт), педагогической герменевтики (А. Ф. Закирова), межкультурной коммуникации (И. Л. Плужник), развивающего потенциала современных информационных технологий (И. Г. Захарова) и др. Ежегодно выполняются работы по 5–6 темам, включенным в планы важнейших исследований РАО и Уральского отделения РАО.

Наиболее значимыми результатами исследований последних четырех лет стали обоснования идей полипарадигмальности современного образования, социально-личностной ориентации как ведущей в современном образовании, единства стабилизации и развития в период кризиса образования, герменевтической интерпретации как выражения сути педагогических процессов и явлений, морфологии образовательной сферы, механизмов смены образовательных моделей. Разработаны критерии оценки реализации образовательных программ, теоретические основы и технология социально-педагогического прогнозирования, моделирования и проектирования. Разработано более 20 программ развития образования субъектов федерации, административных и муниципальных образований, более 50 программ образовательных учреждений, принципы научно-методического сопровождения и мониторинга процесса реформирования образования всех уровней. На этой основе осуществлялось научное сопровождение многих программ и проектов, что свидетельствует об их практико-ориентированной направленности.

В области презентации результатов исследований научной школы может быть отмечен заметный рост публикаторской активности и акаде-

мической мобильности в 2002–2006 гг. Если ограничиться только данными о деятельности представителей школы, объединенных на академической кафедре, то в среднем ежегодно публиковалось по 7 книг (2–3 в центральных издательствах), по 34 статьи (7 статей в центральных, реферируемых журналах), было организовано 5 конференций (в т. ч. одна Всероссийская), получены гранты РГНФ, РФФИ, КЦФЕ, Министерства образования, Госдепартамента США и Американского совета по международным исследованиям и обменов.

Наиболее значимыми стали издания: книга В. И. Загвязинского «Теория обучения: Современная интерпретация» (М.: Академия, 2001), получившая гриф учебно-методического совета по педагогическому образованию Министерства образования и удостоенная Золотой медали на конкурсе научной – учебно-методической литературы в Новосибирске (2002 г.); учебное пособие В. И. Загвязинского и Р. А. Атаханова «Методология и методы психолого-педагогического исследования» (М.: Академия, 2001), также получившее гриф УМС по педагогическому образованию Министерства образования и отмеченное Золотой медалью (2003) на Сибирском конкурсе научной литературы (в 2006 г. указанные книги выпущены уже в 3-м издании); учебники В. А. Игнатовой «Естествознание» (М.: Академия, 2003), И. Г. Захаровой «Информационные технологии: Назначение и возможности подготовки педагогов» (М.: Академия, 2003).

В 2006 г. вышли в свет два новых учебных пособия В. И. Загвязинского (М.: «Академия»), книга А. Ф. Закировой «Педагогическая герменевтика» (М.: Дом Ш. А. Амонашвили), О. С. Булатовой «Искусство современного урока» (М.: «Академия»), Н. А. Алексеева о личностно-ориентированном обучении (Ростов н/Д: «Феникс»).

Из научных форумов наибольший резонанс вызвали заседание Президиума РАО (2003 г.), круглый стол совместно с редколлегией журнала «Педагогика» (2002 г.), сессия Российско-германского совета по социальной педагогике «Германия – Западная Сибирь». Достаточно широкое представительство приобретают межрегиональные семинары по наиболее актуальным проблемам педагогики и педагогических исследований, проводящиеся дважды в год и получающие поддержку РГНФ. Новой формой работы стали мастер-классы по педагогической инноватике, проведенные ведущими учеными школы в Саратове и Перми, Новосибирске и Екатеринбурге, во многих городах севера Тюменской области. Важным средством презентации результатов исследований становятся журналы «Образование», «Образование и наука», издаваемые в Тюмени и Екатеринбурге, главным редактором которых является В. И. Загвязинский.

В области подготовки кадров высшей квалификации научная школа также выделяется значительными достижениями. В 1996 г. под руководством академика РАО В. И. Загвязинского создан диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций (Д 212.274.01) по специальностям 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. За время существования совета защищены 137 кандидатских и 24 докторских диссертаций (ежегодно в среднем по 16 кандидатских и 3 докторских). Непосредственно под руководством основателя школы, академика В. И. Загвязинского подготовлены и защищены 95 кандидатских и 17 докторских диссертаций. Его ученики работают в Москве, Минске, Екатеринбурге, Кемерово, Волгограде и многих других городах России. Среди них доктора педагогических наук, профессора С. А. Гильманов, Н. А. Алексеев, А. Ф. Закирова, Л. И. Гриценко, О. С. Булатова, доцент Т. А. Строкова, чьи труды выделяются высоким уровнем исследовательской техники, оригинальностью концептуального видения и пользуются заслуженным признанием в академической среде; под их руководством также ведется подготовка и защита кандидатских диссертаций, что позволяет говорить о формировании определенной научной традиции и преемственности.

Коллектив исследователей-педагогов завершает работу над «Терминологическим словарем педагога» (20 п. л.) и учебником «Общая педагогика» (20 п. л.) по заказам издательств «Академия» и «Высшая школа».

В целом анализ деятельности научной школы позволяет констатировать ее всероссийскую известность, упрочение высокой научной репутации, сохранение тематико-методологической традиции, преемственность не менее трех поколений ученых (основатель, преемники, ученики преемников), продуктивно работающих в обозначенном научном направлении.

Инновационную деятельность ученых и практиков объединяет созданный 12 лет назад Тюменский научный центр Уральского отделения РАО. Успешной работе школы способствует создание и деятельность академической кафедры методологии и методики социально-педагогических исследований. Научная школа разрабатывает проблемы методологии и методики социально-педагогических и психолого-педагогических исследований, педагогической инноватики и развития региональных образовательных систем, активно борется за сохранение и развитие гуманистических традиций отечественного образования. Созданы, изданы (и переиздаются) в центральных издательствах учебные пособия для педагогических специальностей по теории обучения, методологии и методам психолого-педагогических исследований, социальной педагогике (более 20 наименований). Рабо-

ты исследователей регулярно публикуются в центральных научных изданиях, в том числе в ведущем теоретическом журнале «Педагогика».

Самостоятельные научные направления разрабатывают доктора наук С. А. Гильманов, Н. А. Алексеев, А. Ф. Закирова, О. А. Селиванова, Л. И. Гриценко, И. Г. Фомичева, В. А. Игнатова, доценты О. С. Булатова, О. В. Морева, Н. А. Голиков, Т. А. Строкова. Проводятся общероссийские и межрегиональные конференции, круглые столы, семинары. Получили признание Урало-Сибирский семинар по методологии науки для докторантов, аспирантов и соискателей, проводимый регулярно два раза в год в Тюмени, и выездные семинары и мастер-классы (в Екатеринбурге, Новосибирске, Перми, Барнауле, Челябинске, Кургане и др.).

Бюро Президиума УрО РАО постановило:

- одобрить и считать достаточно продуктивной работу научно-педагогической школы Тюменского государственного университета (руководитель – академик РАО В. И. Загвязинский). Рекомендовать использовать опыт ее работы в процессе становления научных школ региона;
- обратить внимание на более настойчивое продвижение на общероссийском и международном академическом уровне работ молодых исследователей посредством публикаций их трудов в центральных академических и зарубежных изданиях;
- активнее стимулировать участие студентов в научных исследованиях как стартовой стадии подготовки исследователей в области педагогических наук.

А. Ф. Закирова

АВТОРЫ НОМЕРА

Аксенова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией исследования проблем межэтнических коммуникаций Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.

Баянова Лариса Фаритовна – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета социальной педагогики и психологии Бирской государственной социально-педагогической академии, г. Бирск.

Белкин Август Соломонович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, директор департамента психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Бенин Владислав Львович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии, декан социально-гуманитарного факультета Башкирского педагогического государственного университета им. М. Акмуллы, Заслуженный работник народного образования Республики Башкортостан, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, научный руководитель Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО, г. Уфа.

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, г. Екатеринбург.

Волов Вячеслав Теодорович – доктор педагогических наук, доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, ректор Самарского филиала Современной гуманитарной академии, г. Самара.

Волова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, проректор Самарского филиала Современной гуманитарной академии, г. Самара.

Волов Всеволод Вячеславович – кандидат психологических наук, медицинский психолог, старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета, г. Самара.

Горб Виктор Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Уральской академии государственной службы, г. Екатеринбург.

Ежова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

Закирова Альфия Фагаловна – доктор педагогических наук, исполнительный директор Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования, г. Тюмень.

Иванов Денис Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Пермского государственного университета, г. Пермь.

Камалетдинова Мария Юрьевна – старший преподаватель кафедры образовательного права Российского государственного профессионально-педагогического университета, специалист по образовательным программам института педагогической юриспруденции РГППУ, г. Екатеринбург.

Костромин Валерий Михайлович – кандидат исторических наук, директор института педагогической юриспруденции Российского государственного профессионально-педагогического университета, доцент кафедры правового и документационного обеспечения управления РГППУ, г. Екатеринбург.

Малышева Марина Александровна – начальник отдела аттестации и повышения квалификации педагогических кадров Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга, соискатель Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Пермского государственного технического университета, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского государственного технического университета, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 1» г. Перми, Заслуженный учитель Российской Федерации, лауреат премии президента Российской Федерации 2002 г. в области образования, г. Пермь.

Осипчукова Елена Владимировна – начальник отдела по внеучебной работе со студентами ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет – УПИ», г. Екатеринбург.

Пачикова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, профессор, проректор по финансово-экономической работе Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург.

Пономарев Александр Владимирович – кандидат химических наук, доцент, проректор по внеучебной работе со студентами Уральского государственного технического университета, г. Екатеринбург.

Тимонина Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и речевых коммуникаций Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

Ткаченко Евгений Викторович – доктор химических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, член Президиума РАО, г. Москва.

Филипповская Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики факультета компьютерных технологий Гуманитарного университета, г. Екатеринбург.

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Тюменского государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, г. Тюмень.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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

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

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

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

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

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

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

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

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

ПОДПИСКА – 2007

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

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

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал "Образование и науки" на 2007 г.

В платежном поручении необходимо указать:

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

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал "Образование и наука"

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

Образец заполнения платежного поручения

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

СЧЕТ № ____ от _____ г.

Платательщик: Грузополучатель:

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

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

Руководитель предприятия (Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер (Плеханова О.М.)

Квитанция для оплаты публикаций с ускоренной подготовкой рукописи

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

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.
2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).
3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.
4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.
5. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы).
6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.
7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.
8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.
9. На отдельном листе указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний адрес.
10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

Требования к авторскому оригиналу

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

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

13. Дефис должен отличаться от тире.

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

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

16. Не допускаются пробелы между абзацами.

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

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

Порядок продвижения рукописи

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

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

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

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

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

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

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

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

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru; <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 28.02.2007 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 64.
Отпечатано на ризографе ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет».
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная