



ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

28 (47)
2017

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
Т. В. Евстюничева

Корректор
О. В. Балашихова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Художник
С. В. Ермолин

*На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка*

*За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы*

*Адрес учредителя:
600000, Владимир,
ул. Горького, 87.
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых*

*Адрес редакции:
600028, Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru*

*Подписано в печать 14.03.17.
Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14
Тираж 500 экз.*

Заказ №

*Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир,
ул. Горького, 87*

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

<i>Е. Н. Селиверстова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i>
<i>Е. Ю. Рогачева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i>
<i>Е. В. Бережнова</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i>
<i>М. В. Богуславский</i>	<i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО</i>
<i>С. А. Завражин</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>В. А. Зобков</i>	<i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Ю. П. Кобяков</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ</i>
<i>Е. П. Михеева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ</i>
<i>В. И. Назаров</i>	<i>доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета</i>
<i>А. Е. Пальтов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Л. М. Перминова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования</i>
<i>Е. А. Плеханов</i>	<i>доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i>
<i>В. А. Попов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ</i>
<i>Т. В. Пушкарёва</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i>
<i>Н. П. Фетискин</i>	<i>доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова</i>
<i>Т. А. Филановская</i>	<i>доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ</i>
<i>Л. К. Фортova</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России</i>
<i>Zdenek Radvanovsky</i>	<i>Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия)</i>
<i>Susan Knell</i>	<i>PhD, Pittsburg University, Kansas (США)</i>

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Куренкова Р. А.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....	9
---	----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Макеев Д. А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕГИПТЕ (1882 – 1914 гг.).....	14
---	-----------

Мешков А. Е.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА В РОССИИ XVIII В.....	24
--	-----------

Подзолков В. Г., Шайденко Н. А., Володин Д. А.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ФИНЛЯНДИИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	31
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дрозд К. В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА – ВУЗ	39
---	-----------

Кутякова Н. К., Ферцер В. Ю.

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	48
--	-----------

Михайлов А. А.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ.....	55
---	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Ноздрякова Е. В.

**МНГОВЕКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 61**

Плотников К. Ю.

**К ПРОБЛЕМЕ ОЦИФРОВАННОЙ МУЗЫКИ (E-MUSIC)
В ШКОЛЕ: «PRO» ЕТ «CONTRA»..... 67**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гусарова А. Н.

**ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ВУЗЕ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА 77**

Блинова М. Л., Загайнов И. А.

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
ПРОГРАММА ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ 81**

Кобяков Ю. П., Ловчев А. В.

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД
ИССЛЕДОВАНИЙ СПОРТИВНЫХ ТРЕНИРОВОК
В ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКЕ 86**

Кукуев Е. А.

**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК МЕХАНИЗМ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ
ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 93**

Михайлов И. Л.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЛДАТ ЗАПАСА
В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ 99**

Ульянкин С. В.

**ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАВРСТВЕННО-ВОЛЕВОГО
ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ 105**

Чеботарева И. В.

**ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-НАВРСТВЕННЫХ ОСНОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ (ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ) 109**

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Акулова Т. Н., Турчин А. С.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	118
--	------------

Лощаков А. М., Пахолков А. В.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	125
---	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобков В. А.

МОТИВАЦИЯ И САМООЦЕНКА КАК ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	130
---	------------

Плаксина И. В.

ОТЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	137
--	------------

ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД

Скворцов К. В.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА	145
--	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	152
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	156
-------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kurenkova R. A.

PHENOMENOLOGICAL ASPECT OF MODERN EDUCATION PROCESSES.....	9
---	----------

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Makeev D. A.

PROFESSIONAL EDUCATION IN EGYPT (1882 – 1914)	14
--	-----------

Meshkov A. E.

THE DEVELOPMENT OF CITIZEN EDUCATION IDEAS IN RUSSIA IN THE XVIIIth CENTURY	24
--	-----------

Podzolkov V. G., Shaidenko N. A., Volodin D. A.

SCHOOL OF FINLAND IN CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXT ...	31
---	-----------

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Drozhd K. V.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EVENTS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL RANGE "SECONDARY SCHOOL – HIGH SCHOOL "	39
--	-----------

Kutyakova N. K., Fertser V. Y.

PROBLEMS OF SOCIALLY-ORIENTED NATIONAL EDUCATION PERFECTION IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	48
---	-----------

Mikhaylov A. A.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL VALUE OF PUBLIC ASSOCIATIONS OF TEENAGERS	55
---	-----------

CONTENTS

Nozdryakova E. V.

THE MULTIDIMENSIONAL MODEL OF SCHOOL STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES	61
---	-----------

Plotnikov K. Y.

TO THE PROBLEM OF DIGITIZED MUSIC (E-MUSIC) IN SCHOOL: "PRO" ET "CONTRA"	67
---	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

Gusarova A. N.

THE ORGANIZATION OF CROSS-CULTURAL INTERACTION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION TAKING INTO ACCOUNT GENDER APPROACH	77
---	-----------

Blinova M. L., Zagainov I. A.

THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: THE SUPPORT PROGRAM OF TALENTED YOUTH	81
---	-----------

Kobyakov Y. P., Lovchev A. V.

SYSTEM APPROACH AS A COMPREHENSIVE RESEARCH METHOD OF SPORTS TRAINING IN WEIGHTLIFTING	86
---	-----------

Kukuev E. A.

FEEDBACK AS MECHANISM OF IMPLEMENTATION OF OPENNESS OF EDUCATIONAL PROCESS	93
---	-----------

Mikhaylov I. L.

PATRIOTISM FORMATION FEATURES IN THE RESERVE SOLDIER TRAINING PROCESS IN CIVILIAN UNIVERSITIES	99
---	-----------

Uliankin S. V.

CERTAIN ASPECTS OF MORAL-VOLITIONAL EDUCATION OF STUDENTS	105
--	------------

Chebotariova I. V.

ART AS THE MEANS OF FORMATION OF MORAL AND SPIRITUAL BASIS OF FUTURE PEDAGOGUES PROFESSIONAL BEHAVIOR (PHILOSOPHICAL ASPECT)	109
---	------------

CONTENTS

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Akulova T. N., Turchin A. S.

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE ANTIDRUG EDUCATION PROGRAM FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS	118
--	------------

Loshchakov A. M., Paholkov A. V.

EXPERIENCE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC SCHOOLS OF HEALTHY LIFESTYLES, EDUCATION AND PROFESSIONALISM.....	125
---	------------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobkov V. A.

MOTIVATION AND SELF-ESTEEM AS PSYCHODIAGNOSTIC FACTORS OF PRODUCTIVITY OF HUMAN ACTIVITY	130
---	------------

Plaksina I. V.

DIFFERENCES IN SEVERITY OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PEDAGOGUES' SUBJECT QUALITIES	137
--	------------

A SPECIAL LOOK

Skvortsov K. V.

THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF SCIENTIFIC-TECHNICAL PROGRESS	145
---	------------

OUR AUTHORS	152
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	156
--------------------------------------	------------

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассматриваются феноменологические идеи диалога философии и педагогики сегодня. Показаны статусы, модусы и типы связей феноменологии и образовательной практики, социокультурные проблемы современного образования, его философско-антропологическая сущность, когнитивно-гносеологические аспекты процесса обучения и воспитания. Педагогически интерпретируются краеугольные понятия феноменологии – «опыт», «интенциональность», «горизонт сознания», «переживание», «феноменологическая редукция», «интерсубъективность», «жизненный мир» и др.

Ключевые слова: *опыт, интенциональность, феноменологическая редукция, интерсубъективность, жизненный мир, феноменологическая педагогика, единство всего живого, самоиндивидуализация, познавательная креативность.*

В осмыслении сущности и целей современного образования важную роль призвана сыграть философия образования. Именно она определяет, с каких философско-антропологических позиций развито понимание человека и личности ребенка, какова антропологическая основа образования, на какие гносеологические принципы опирается понимание процессов познания и обучения, какова методологическая основа дидактики, какие ценностно-мировоззренческие ориентиры характеризуют положение личности в современной культуре или какова линия осмысления социокультурных оснований жизни индивида и общества. Концептуальная разработ-

ка данных вопросов велась автором более 20 лет на основе феноменологической философии.

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы раскрыть сущностные взаимосвязи феноменологии и образования, а также показать роль и возможности феноменологии в современном образовательном процессе.

Несмотря на то что в последние десятилетия выделилась отдельная научная область – философия образования, в педагогическом сообществе не утихают дискуссии на тему «Нужна ли философия педагогике?». Раздаются вопросы о том, зачем заниматься философией образования, когда необходимо практически реформировать

само образование. Нужно ли решать философские вопросы, когда философия в классическом ее понимании стала анахронизмом и ее изучение отвлекает от конкретных теоретических и практических проблем педагогики? Не противоречит ли философия как идеологическая доктрина идеям свободы и демократии в образовании [1]?

Со своей стороны поставим вопросы: каково же истинное положение философии в образовании? Что скрывается за фасадом понятия «феноменология образования»? Является ли последняя новой методологией педагогического мышления? Возможно, феноменология и образование – две различные области, не соприкасающиеся своими предметами исследования?

Автор придерживается точки зрения на современную феноменологию образования как на неисчерпаемый диалог двух сторон одного и того же антропокультурного процесса становления и развития человеческой личности.

Крайне редко в отечественной традиции разрабатывались идеи философии образования на основах феноменологической философии.

Поскольку проблемным центром феноменологической философии является человеческое сознание, то ее применение к образованию связано с конституированием индивидуализированных смыслов и значений в процессе учебной деятельности. Традиционно методология образования исходит из позитивистской модели, в которой дидактические принципы выступают аналогом закономерностей естественно-научного познания. Благодаря этому в педагогической науке

утвердился ряд аксиом, принципов и понятий, ориентирующих на стандарты точного научного знания. Во многих научных работах [2; 3; 4; 5] автор показал неэффективность и некомпетентность систем обучения и воспитания без обращения к индивидуальным смыслам, значениям и переживаниям личности. От этого недостатка свободна феноменология образования, которая опирается на модель гуманитарного познания и выстраивает приоритеты на основе индивидуализации значений и смыслов реальности. В этом она отвечает требованиям современной гуманистической педагогики, обращенной к личности ребенка, к миру его чувств, желаний и интересов. Как «философия сознания» феноменология может стать эффективным методом исследования мира детского сознания и, следовательно, в ее ряду методологических идей педагогики способна занять важное место.

Русский центр феноменологии образования и эстетики (Владимир, Россия), являющийся филиалом Всемирного феноменологического института (Ганновер, США), разрабатывает проблему привлечения ресурсов феноменологии в область образования. Задачи деятельности филиала состоят в следующем: определить статусы, модусы, типы связей феноменологии как одного из приоритетных направлений современной философской мысли и воспитательно-образовательной практики; выработать на основе феноменологического подхода систему теоретических и методических принципов, позволяющих более эффективно решать задачи школьного образования и воспитания; апробировать получен-

ные результаты в конкретной образовательной ситуации школы.

При решении поставленной задачи научный коллектив Русского центра феноменологии образования и эстетики (Е. А. Плеханов, Е. Ю. Рогачева, Р. А. Куренкова, Л. Н. Высоцкая, Т. А. Филановская и др.) опирался на работы сторонников феноменолого-герменевтической философии (Э. Гуссерль, В. Дильтей, К. Ясперс, М. Хайдеггер, А. Шюц, Х.-Г. Гадамер и др.), в которых феноменологический метод составляет основу анализа культурно-исторического смысла образования, места, состояния, роли и предназначения его в современном обществе. Учитывался опыт отечественной феноменологически ориентированной педагогики (труды представителей духовно-академической педагогики: К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича, Л. Н. Толстого, В. В. Зеньковского, Е. С. Вентцель, Н. Ф. Федорова и др.), соотносящей образование с формированием духовно-нравственной целостности личности. Важное значение для определения методологических координат авторского подхода имели концепция «онтопоэзиса жизни» современного американского философа А.-Т. Тименецки [6], а также исследования П. Херста, в которых обосновывается связь феноменологических, экзистенциальных и педагогических идей. Обширный материал для теоретического осмысления представлял опыт европейской (прежде всего немецкой) феноменологической педагогики (О. Бóльнов, М. ван Манен, Р. Лохнер, А. Фишер, Ф. Шульц, М. Лангефельд, Ю. Хеннингсен и др.), развивающей идеи «жизненного мира» Э. Гуссерля.

В отечественной литературе последних лет появились лишь отдельные исследования в области феноменологической педагогики (Н. М. Смирнова, О. Д. Федотова, В. Б. Сокол, С. В. Кульневич), которые в отличие от нашей работы не носят комплексного методологического и теоретико-практического характера.

Феноменологическое понимание образовательных процессов предполагает диалог философии и педагогики, в ходе которого формируется особое рода знание, обозначаемое авторами понятием «методологос образования». Оно подразумевает критический взгляд на природу образования на основе накопленного педагогического и философского опыта и выступает совокупностью исходных установок и принципов образовательной практики, формулируемых на базе феноменологической философии. Каково их содержание?

Во-первых, феноменологический подход в педагогике должен учитывать глубокие связи человека со всем живым. По существу, феноменология жизни и человеческого состояния обнаруживает себя во внутренних механизмах эволюции природы и в конструктивном расширении пространства всего живого в неорганической, витальной и культурной сферах. Способности личности к самоопределению через эстетико-поэтический чувственный и рациональный смыслы уходят своими корнями в глубины жизни. В этом совершенно по-новому предстает сущность тех реалий, с которыми имеет дело образование. Традиционная педагогика, исходящая из противопоставления природы и культуры, оказывается витально беспред-

посылочной. Что же касается феноменологической педагогики, то, как и другие науки о человеке, она должна найти доминанту в глубине функционирования самой жизни.

Во-вторых, педагог-феноменолог не склонен преувеличивать абстрактные теории и делает ставку на рефлексированное сознание, воспитание и образование детей. Феноменологическое отношение преодолевает ситуацию отчуждения от жизни, поддерживает тонкий баланс между рефлексией и отысканием смысла в повседневности.

Наконец, с точки зрения феноменологии жизни в новом свете предстает природа интеллектуальных, нравственных и эстетических способностей ученика. Эти способности определяют стержень творческой деятельности личности. Именно творчество выражает меру человеческой универсальности и позволяет личности расширить горизонты собственной жизни. Выступая в единстве, поэтико-эстетическое, интеллектуальное и нравственное чувства определяют содержание творческого акта.

Все три фактора в единстве создают новый креативный тип мышле-

ния. Понимая это, педагог сможет иначе посмотреть на выбор средств для становления и развития детского творчества. Функции креативной оркестрации в учебной деятельности детей должны быть соотнесены с триумvirатом высших ценностей: истины, добра и красоты. Потому заданные философской концепцией параметры человеческого творческого акта крайне важны в учебных и воспитательных целях.

В педагогико-методологическом плане феноменологическая педагогика – это: 1) культура отношения к жизни в процессе ее конструктивного разворачивания; 2) культура поведения и развития детской индивидуальности; 3) культура формирования творческого поведения в учебной деятельности ученика, освещенная позитивностью эстетического интеллектуального чувства.

Вернуть процессам образования жизненность, сделать их более органичными по отношению к природе, жизни, космосу, человеку – это и значит положить начало новой феноменологически ориентированной педагогике.

Литература

1. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М. : Наука, 2003. 456 с.
2. Куренкова Р. А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). Владимир, 1999. С. 138 – 193.
3. Куренкова Р. А. Эстетика. М. : Владос-Пресс, 2003. 368 с.
4. Куренкова Р. А. Эстетика – Музыка – Образование (феноменологическая ценность). Владимир, 2001. 308 с.
5. Куренкова Р. А. Феноменологическая эстетика музыки : монография. Владимир, 2006. 344 с.
6. Tymieniecka A.-T. Logos and Life. The passions of the Soul and Elements in the Ontopoiesis of Culture. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1990. 141 p.

R. A. Kurenkova

PHENOMENOLOGICAL ASPECT OF MODERN EDUCATION PROCESSES

In the article phenomenological ideas of the dialogue between philosophy and pedagogics of today are being considered. The status-modes and types of linking between phenomenology and practice of education, socio-cultural problems of modern education, its philosophical and anthropological essence, cognitive and gnosiological aspects of the process of education and up-bringing are shown. Fundamental concepts of phenomenology such as «experience», «intentionality», «horizon of mentality», «emotion», «phenomenological reduction», «intersubjectivity», «the world of vitality» and others are interpreted from the pedagogical point of view.

Key words: *experience, intentionality, horizons of mentality, emotion, phenomenological reduction, intersubjectivity, the world of vitality, methodology of education, unity of all living, individual genesis of life, self-individualization, cognition creativity.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378(09)+94

Д. А. Макеев

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕГИПТЕ (1882 – 1914 гг.)

В статье отражено состояние профессионального образования в Египте во времена британского оккупационного режима. В контексте анализа процесса формирования национальной интеллигенции прослеживается процесс зарождения среднего специального и высшего образования в Египте.

Ключевые слова: Аль-Азхар, светские школы, профессиональные учебные заведения, Каирский университет, новая интеллигенция.

Со времени захвата англичанами Египта в 1882 г. и до предоставления ему статуса доминиона Британской империи административно-колониальные власти оккупантов определяли общее состояние профессионального образования в контролируемом владении. Проблемы образовательной политики англичан в Египте в обозначенный период редко привлекали внимание историков. Вопросы о деятельности египетских властей в сфере общего образования в 1882 – 1914 гг. частично отражены в одной из наших статей [1]. В ней рассмотрено состояние начального и среднего образования Египта, которое обеспечивали деревенские школы (кутабы), начальные и средние светские государственные (хедивские) и частные общеобразовательные школы. Отмечена также деятельность школ европейского образца, учрежденных в некоторых городах египетских провинций. Проблемы модернизации египет-

ской системы образования и приближения ее к европейскому образовательному уровню при участии англичан отражены в работе американского исследователя Р. Л. Тигнора [2]. Некоторые сведения о развитии образования в Египте содержит справочно-информационная иллюстрированная книга «Каир – тысячелетие города. 969 – 1969 гг.», изданная в 1969 г. на русском языке египетским издательством «Арабский писатель». В настоящей статье предпринята попытка отразить малоизученные аспекты становления в колониальном Египте среднего и высшего профессионального образования. Хронологически статья охватывает период колониального господства англичан в оккупированной ими стране – 1882 – 1914 гг.

Появление новой египетской интеллигенции во многом было обусловлено развитием профессионального образования в стране пирамид. Ко времени захвата Египта Англией

этот процесс стал приобретать отчетливые очертания. Издавна Каир являлся главным центром мусульманской идеологии и подготовки исламских богословов и духовных служителей для мусульманских стран. С 972 г. в Каире непрерывно существовал исламский университет Аль-Азхар. В глазах мусульман Аль-Азхар был привлекательным и истинным университетом, многие века служившим основным источником формирования руководящих деятелей ислама и духовной элиты, неизменно способствовавшим пополнению рядов традиционных интеллектуалов арабских стран [3]. Среди его выпускников немало было влиятельных исламских богословов (мусульманских ученых – улемов), представителей арабской культуры и просветителей, научных, общественных и политических деятелей (Ахмед Ораби, Рифаа ат-Тахтави, Якуб Саннуа, Саад Заглул, Таха Хусейн, Ахмед Амин и многие другие).

Аль-Азхар являлся популярным богословским высшим учебным заведением в мусульманском мире. Среди студентов университета немало было выходцев из несостоятельных семей Египта, Турции, Сирии, Судана и других мусульманских стран. Учеба в нем была бесплатной, и, кроме того, студент получал комнату для проживания, воду и хлеб даром. Учебный план университета предусматривал глубокое изучение Корана и многочисленных комментариев к нему, а также многих сочинений видных исламских богословов. На протяжении 10 – 12 лет студенты изучали мусульманское законоведение, математику, астрономию, алгебру, арабскую грамматику,

риторику, логику и арабскую литературу. Другие учебные предметы (биология, география, гражданская история и философия) рассматривались в качестве второстепенных предметов. Попытки колониальной администрации приблизить «старый» университет к университетскому уровню современности (наличие факультетов и научно поставленных курсов по отдельным предметам и специальностям) вызывали недовольство как среди преподавателей, так и среди студентов. Некоторые проекты по модернизации учебного процесса Аль-Азхара были поддержаны влиятельным шейхом Мухаммедом Абдо и исламскими реформаторами, допускавшими реформирование ислама с учетом перемен в мусульманском обществе. Исламские реформаторы, пропагандировавшие новую философию и мораль, признавали необходимым внесение изменений в учебные программы и учебные пособия религиозного университета путем изъятия из них средневековых толкований ислама. Они стали призывать своих единоверцев отказаться от воинственности в отношении ко всему немусульманству, к тем иноверцам, которые исповедуют другие религии.

В XIX в. традиционное египетское общество претерпевает значительные изменения. Постепенно интеллектуальная часть общества начинает знакомиться с ценностями европейской цивилизации, ее культурными достижениями. Еще во времена наполеоновского нашествия в Египте был сделан первый шаг к созданию научно-образовательного центра для изучения египетских древностей и подготовки их хранителей. 22 августа 1798 г. в

Каире был учрежден Институт Египта, сотрудниками его стали французские ученые-египтологи. С их помощью были подготовлены первые квалифицированные специалисты-египтяне для музейных учреждений. По признанию египетского просветителя и идеолога арабского национализма Рафаа ат-Тахтави, французские ученые «открыли глаза египтянам на их древнюю историю, чем способствовали формированию национального самосознания» [4].

Наместник (вали) Египта паша Мухаммед Али (1805 – 1849), основавший после изгнания французов правящую династию, стал инициатором создания первых национальных профессиональных учебных учреждений. Благодаря его реформаторской деятельности в освобожденном Египте сформировались условия для распространения светского просвещения и были учреждены учебные заведения по подготовке национальных кадров. При участии правителя были основаны военные училища (пехотное, военно-морское, артиллерийское и кавалерийское) и военная школа Генштаба, а в Париже при участии французов были учреждены высшие военные курсы по содействию профессиональному совершенству офицеров египетской армии. Военные учебные заведения стали осуществлять и подготовку армейских инженеров и врачей. При правителе-реформаторе появились также гражданские профессиональные учебные заведения Египта: в 1816 г. открылась политехническая школа инженеров-математиков; в 1827 – 1828 гг. были учреждены медицинская и ветеринарная школы, сельскохозяйственное училище, в 1836 г. появилась школа ино-

странных языков и переводчиков. Преподавали в этих учебных заведениях Египта европейские специалисты и педагоги. С целью получения высшего образования и специальности молодые египтяне отправлялись во Францию на учебу в университетах и других вузах. Знакомство с просвещением, наукой, культурой, жизненным укладом и политическим развитием европейских стран оказывало влияние на умы формировавшейся интеллигенции Египта. Передовая часть интеллигенции начинала задумываться о средствах преодоления отсталости своей страны. После захвата Египта англичанами в 1882 г. молодые египтяне стали обучаться преимущественно в университетах Англии. С этого времени в Египте стали возлагать надежды на содействие англичан в модернизации национального образования и организации профессионально-образовательных заведений европейского типа. С внедрением в учебный процесс европейских стандартов росла потребность в национальных кадрах – преподавателях школ и профессиональных учебных заведений, служащих для административных учреждений и т. п. Лиц, получивших европейское образование, принимали на государственную службу на низшие должности колониальной администрации.

При установлении британского колониального режима в Египте были сохранены военные училища, сельскохозяйственный и учительский колледжи, политехническая, юридическая, переводческая, медицинская и ветеринарная школы, созданные при Мухаммеде Али. К преподаванию в них привлекались зарубежные научно-

педагогические кадры, но появлялись собственные педагоги и руководители учебных заведений. Модернизация образовательного процесса и материальной базы, оснащение учебных заведений современным оборудованием и библиотеками сдерживались из-за недостатка средств в хедивской казне. Хедивские власти вынуждены были уменьшать расходы на деятельность учебных заведений, сокращать прием на учебу, вводить и повышать плату за обучение. Британские оккупанты весьма равнодушно отнеслись к проблемам образования в подконтрольной стране, их, видимо, устраивала абсолютная безграмотность населения Египта. Позиция колонизаторов относительно состояния образования в контролируемой стране отразилась в высказываниях главы британской администрации в Каире лорда Кромера, признававшего, что интеллектуальная жизнь «является частной, а не правительственной сферой» и «египтяне только тогда научатся ценить образование, когда они будут вынуждены платить за него» [5]. Расходы на профессиональное образование англичане перекладывали на плечи египтян. Ограничение доступа молодежи к образованию отвечало интересам английских оккупантов и египетской правящей элиты, которым нужен был послушный и непросвещенный народ, им легче было управлять.

Зарождавшиеся капиталистические отношения в Египте заставляли все-таки британских оккупантов вносить некоторые изменения в организацию общего и профессионального египетского образования. Возраставшие потребности в квалифицирован-

ных работников обострили вопрос о создании в стране учебных заведений общего, среднего и высшего профессионального образования. Значительным становился спрос на местных служащих со стороны учреждений административного управления и обслуживания, а также в отраслях торговли и хлопкового хозяйства, ирригации и некоторых отраслях промышленности, образования и медицины. В отчетном докладе о деятельности оккупационной администрации за 1902 г. лорд Кромер изложил цели и задачи образовательной программы, разработанной для египтян. Программой предусматривалось: во-первых, предоставление населению элементарного уровня обучения на арабском языке через кутабы; во-вторых, усовершенствование учебного процесса светских школ в целях подготовки их выпускников к гражданской службе и работе в других областях деятельности; в-третьих, ограничение приема в государственные школы до уровня потребностей административно-управленческой службы и экономики страны; в-четвертых, предоставление возможности получения элементарных технических знаний и навыков тем, кто не мог обучаться в средних школах, и занятым работой в ирригации и сельском хозяйстве страны. Для этих целей предусматривалось создание кратковременных учебных центров профессиональной подготовки рабочих кадров. В целом программа отвечала потребностям англичан, заинтересованных в административно-колониальном, хозяйственном и культурном освоении подконтрольной страны. Колонизаторам были необходимы технические работники для исполнения второстепенных работ.

Посредством сохранения минимального уровня общей образованности населения оккупационные власти намеревались ослабить общественный протест египтян, порожденный политикой британской администрации. Грамотность египетского населения была низкой, она не превышала 9,8 %. Так, в 1909 г. немногим более 600 тыс. человек при населении страны в 11 млн человек умели читать и писать, только 85 грамотных мужчин и до 3 грамотных женщин приходилось на 1000 человек [6]. Оценивая образовательный уровень египтян того времени, лорд Кромер говорил: «Масса египетского населения все еще погружена в глубокое невежество, и это невежество будет, естественно, продолжаться, пока не вырастет новое поколение» [7].

Важным компонентом образовательной программы лорда Кромера стало развитие среднего профессионального образования в Египте. В годы оккупации страны в профессиональные учебные заведения могли поступить лица, имевшие диплом о среднем общем образовании и выдержавшие вступительные экзамены, прошедшие конкурсный отбор. Среди египетской молодежи наибольшую популярность сохраняла юридическая школа, организованная с участием французских специалистов еще при правлении паши Мухаммеда Али. У выпускников юридической школы имелись перспективы получения должностей в административно-управленческих и юридических службах, открытия частной практики. Некоторые из них могли продолжать образование в университетах Франции. Не меньшую привлекательность имела

медицинская школа, что объяснялось ростом потребностей в медицинских услугах среди населения и востребованностью специалистов для санитарной службы. В Каире, Александрии, других крупных городах появлялись больничные центры, медицинские пункты и санатории, благодаря чему спрос на медицинских работников возрастал. Подготовка кадров для медико-санитарной службы и общего здравоохранения находилась в ведении хедивских властей и под контролем британской администрации. В целях повышения профессиональной квалификации местных медработников организовывались специальные курсы и семинары с приглашением крупных специалистов в области медицины из Англии и других европейских стран. Египетские интеллектуалы и представители новой (буржуазной) интеллигенции признавали цивилизаторскую роль английских колонизаторов в их стране.

С учетом потребностей развивавшихся капиталистических отношений в Египте для детей из семей феллахов, ремесленников, торговцев и других средних слоев города англичане стали открывать коммерческие, ремесленные и технические школы. Однако эти учебные заведения оказались малопривлекательными среди молодежи, что объяснялось низкой оплатой труда на предстоящих работах. Престижные посты и должности в технических и коммерческих учреждениях, в ирригации и санитарной службе были заняты иностранцами. В аграрном секторе Египта благодаря развитию хлопкового хозяйства сохранялась потребность в специалистах-аграрниках и аграр-

ных работников. Единственный в стране сельскохозяйственный колледж не мог удовлетворить этот спрос. Учебный процесс в колледже обеспечивали в основном педагоги и специалисты, приглашенные из Англии и Индии. Преподавание велось на английском языке, не все молодые люди из небогатых семей могли учиться в нем. С целью привлечения молодежи на учебу по аграрным специальностям хедивское правительство выплачивало учащимся колледжа стипендию в размере 10 – 12 ф. ст. в месяц [8]. В Египте была сохранена школа иностранных языков и переводчиков. Воспитательный процесс и моральный климат во всех учебных заведениях страны определяли педагоги-англичане, они разрабатывали учебные планы и программы, вели занятия, а египтяне, получившие высшее образование за рубежом, выполняли ассистентские обязанности или привлекались к работе в качестве помощников. Поведение англичан в учебных заведениях отличалось надменностью и даже презрительностью к учащимся и коллегам-египтянам.

В целях привлечения профессионально-квалифицированных кадров из зарубежных стран для повышения качественного уровня обучения и укрепления преподавательских коллективов колледжей был повышен статус некоторых из этих учебных заведений. Так, технический колледж был реорганизован в технический институт, учительский колледж – в педагогический институт. В Каире была учреждена Египетская военная академия, обучение в ней считалось весьма престижным. Отбор слушателей для ака-

демии находился под контролем английских военных советников. На учебу принимались, как правило, отпрыски семей аристократической знати, высшего офицерства, крупных буржуа и чиновников, проявлявших свою преданность колониальным властям. В 1908 г. в Каире была открыта Высшая школа изящных искусств, занявшая важное место в подготовке нового поколения деятелей египетской культуры (художников, скульпторов, искусствоведов и т. п.).

Заметным событием в культурной жизни Египта стало основание в Каире в 1908 г. национального университета. В связи с подъемом общественно-политической активности египтян во времена «пробуждения Азии» английской администрации трудно было препятствовать инициативам просветителей-реформаторов, настаивавших на организации национального университета в Египте. Каирский университет был учрежден благодаря сбору пожертвований среди египетских граждан и вопреки интересам властей хедива и колонизаторов. Университетское здание построили сообразно арабским традициям, истоки которых уходили в далекое прошлое, что соответствовало патриотическому стремлению интеллигенции к сохранению культурного наследия своей страны.

В первые годы своей деятельности Каирский университет имел пять факультетов: литературный, правовой, коммерческий, экономический и медицинский. Преподавание в нем велось на английском и французском языках. Арабский язык использовался лишь при преподавании арабской ли-

тературы и арабской философии. Для организации учебного процесса в университете были приглашены крупные ученые из европейских стран. Среди них оказались авторитетные специалисты в области египетской филологии русские профессора В. Викентьев и Г. Лукьянов, эмигрировавшие из России в Египет после 1917 г. Еще до начала Первой мировой войны один из основоположников русской египтологии профессор В. С. Голенищев связал свою судьбу с Каиром. Он внес заметный вклад в изучение египетских древностей, стал организатором кафедры египтологии. Ученые-эмигранты из России были причастны к становлению университета в Каире и к формированию научных кадров для Египта.

Со временем Каирский университет доказал свою значимость, способствуя подготовке высококвалифицированных кадров для экономики, техники, науки, медицины, культуры. В 1925 г. университет получил статус государственного вуза, став к этому времени авторитетным научно-образовательным центром на всем арабском Востоке. Университет Каира располагал крупной научной лабораторной базой, библиотекой, высокопрофессиональным профессорско-преподавательским корпусом. На всех факультетах университета появились собственные кадры, способные успешно реализовывать научные исследования и вести подготовку квалифицированных специалистов для национального хозяйства, науки, техники и социальной сферы. Университет превратился в научно-образовательный центр по воспроизводству ученых, юристов, учителей, врачей, инжене-

ров, публицистов, журналистов, писателей, политиков и других специалистов и общественных деятелей. Многие выпускники Каирского университета пополняли ряды национальных служащих. Некоторые из них, готовые служить интересам родины, получали высокие посты в управленческих службах хедивского правительства, но их деятельность была подчинена и контролировалась иностранными советниками и английской администрацией в Египте.

Каирский университет занял достойное место в общественной и культурной жизни Египта. Студенты университета живо реагировали на острые проблемы, с которыми сталкивалось национальное общество. Представитель прогрессивной египетской интеллигенции философ Махмуд Амин аль-Алим отмечал, что университетские аудитории превратились в места проявления идейного протеста египтян против колониально-монархической тирании и английской оккупации, коррупции и попрания свобод угнетенного народа. Университетские кафедры «были живой трибуной идейного и социального обновления для молодого поколения арабской нации. ...Здесь поднимали свой голос в защиту демократии и свободомыслия Мухаммед Абдо, Люфти ас-Сейид, Таха Хусейн; здесь сформировались взгляды многих ведущих представителей идейной и культурной жизни нашего народа» [9]. Студенты Каирского университета уже в 1909 г. вместе со многими группами населения столицы участвовали в многотысячных митингах и демонстрациях. Они

поддержали манифестантов, выступивших с требованиями введения в стране конституции и проведения реформ, способных обновить общественно-политическую и духовно-культурную жизнь страны. Свидетелем массовых манифестаций стал русский писатель С. Я. Елпатьевский, совершавший в тот год путешествие по долине Нила. Поводом для негодования студентов было объявление британцами закона о печати, который вводил цензуру, устанавливал надзор за деятельностью учебных заведений Египта. Студенты Аль-Азхара также приняли участие в массовых городских волнениях [10]. Студенческая молодежь Каира включалась в акции протеста против колонизаторов и за освобождение страны от тирании и деспотизма.

Развитие высшего образования в Египте во многом зависело от качественного состояния среднего общего образования. Государственные учебные заведения предоставляли учащимся сравнительно широкий спектр общеобразовательных знаний, но гарантировали минимальный уровень профессиональных навыков. Наряду с государственными средними школами в Египте появлялись и частные школы. Значительную часть их финансировали французские и американские миссионеры. Частные школы отличались качественным обучением, преподавание в них велось на английском языке. Перед выпускниками этих школ открывались перспективы поступления в высшие учебные заведения, которые в свою очередь были заинтересованы в грамотных абитури-

ентах. Из числа египетских частных школ наиболее качественное обучение предоставляли коптские школы, обладавшие более квалифицированными учительскими кадрами. Выделялись и мусульманские школы, возникавшие благодаря благотворительности исламских просветителей. Частные школы заметно способствовали повышению качественного уровня общего образования в стране. Выпускники частных общеобразовательных школ могли участвовать в конкурсных отборах для продолжения учебы в профессиональных учебных заведениях, на замещение низших должностей клерков в административно-управленческих и обслуживающих учреждениях. Более успешными в таких отборах были выпускники правительственных школ, владевшие английским языком. В них английский язык занял доминирующие позиции. С 1907 г. во всех профессионально-технических школах и колледжах преподавание велось только на английском языке.

В качестве аргументов, объяснявших причины насаждения английского языка в профессиональных учебных заведениях, власти приводили такие, как отсутствие учебной и научной литературы на арабском языке, недостаточное количество преподавателей, говорящих по-арабски, и якобы огромное желание к овладению иностранным языком самих учащихся-египтян. В целях предоставления молодежи продвинутого английского образования 1 ноября 1902 г. в селении Домэине де Сеоф, близ Александрии, был открыт Викторианский колледж. Это частное учебное заведение было

хорошо оборудовано, имелись библиотека, учебные аудитории и лаборатории, спортивные залы и другие площадки, позволявшие обеспечивать качественный учебно-воспитательный процесс. Педагогический коллектив колледжа был представлен в основном педагогами из Англии, Шотландии и Ирландии. Учебные программы колледжа ориентировали учащихся на овладение знаниями и навыками, необходимыми для работы чиновниками местного уровня и техническими инспекторами в колониальной администрации Египта, преданными интересам колонизаторов. Британские оккупанты заботились также о подготовке проводников новых идей в египетское общество, которыми признавалась цивилизаторская роль британского господства над Египтом. Учеба в колледже была платной и доступной для детей из помещичьих, буржуазных, чиновнических и других состоятельных семей [11].

Заметную актуальность в жизни египетского общества приобретала проблема женского образования. Обучение женщин ограничивалось домашними занятиями, несколько элитных школ было для девочек из семей высшей аристократии. Среди интеллигенции Египта получили поддержку призывы влиятельного просветителя шейха Рифаа ат-Тахтави к предоставлению женщинам права на получение общего и профессионального образования. Такие призывы были одобрены лидером египетского просветительства, исламским реформатором шейхом Мухаммедом Абдо. Под давлением общественного движения в начале

XX столетия хедивское правительство предоставило женщинам Египта право на учебу в школах среднего образования, им разрешалось обучение даже в религиозном университете Аль-Азхар. Однако немногие египтянки стремились воспользоваться своими правами, они не решались нарушить устоявшиеся исламские традиции, определявшие положение женщины в мусульманской семье. В 1914 г. хедивские (государственные) школы Египта посещали всего лишь 786 учениц [12]. Власти оккупантов готовы были поддерживать обучение девочек некоторым профессиям. Вначале для них был открыт доступ в школу акушерства и в учительские колледжи. С появлением новых учебных заведений возможности приобретения профессий для девочек несколько расширились. Но не каждая специальность для них оказалась привлекательной и доступной. К примеру, учительство было непопулярно среди женщин Египта, профессия учителя считалась позорной для мусульманок.

Деятельность департамента образования, как и других министерств и ведомств хедивского правительства, находилась под надзором английских советников и чиновников, занимавших ответственные должности служащих в государственных учреждениях, административно-управленческих службах, и частных фирм колониального Египта. С развитием в стране профессионального образования возросло число египетского студенчества; ряды национальной интеллигенции пополнялись учеными, учителями, врачами, адвокатами, инженерами, агронома-

ми, журналистами, другими специалистами и лицами свободных профессий (деятелями искусства и культуры). Складывавшаяся ситуация в обществе укрепляла надежды националистов на преодоление экономической и культурной отсталости Египта. Британские колонизаторы намеренно сдерживали развитие в контролируемой стране высшего и среднего про-

фессионального образования. Отличительные черты профессионального образования в Египте времен английской оккупации – недостаточное финансирование учебно-воспитательного процесса, невысокий профессионально-квалификационный уровень научного и преподавательского корпуса, доминирование английского языка в учебном процессе.

Литература

1. Макеев Д. А., Черемных С. А. Образовательная политика Великобритании в оккупационном Египте (1882 – 1914 гг.) // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. Вып. 11 (30). С. 200 – 203.
2. Tignor R. L. Modernization and British Colonial Rule in Egypt, 1882 – 1914. Princeton, 1966. 430 p.
3. Андреев В. И. В стране пирамид. М. : Наука, 1972. С. 206 – 207.
4. История Востока. В 6 т. Т. 4. Восток в новое время (конец XVIII – начало XX в.). В 2 кн. Кн. 1. М. : Вост. лит., 2004. С. 81.
5. Tignor R. L. Op. cit. P. 325.
6. Egypt. 1909. № 1. P. 81.
7. Ротштейн Ф. А. Захват и закабаление Египта. М. : Соцэкгиз, 1959. С. 269.
8. Uthman Amin, Raid al-Fikr. A Pioneer of Thought. Cairo, 1955. P. 340.
9. Аль-Алим М. А. Идейные бои. М. : Прогресс, 1974. С. 235.
10. Елпатьевский С. Я. Египет // Русское богатство. 1909. № 10. С. 211.
11. Макеев Д. А., Новиков С. С., Черемных С. А. Британская колонизация административной службы Египта в 1882 – 1914 гг. // Вестник Владимирского юридического института. 2015. № 2. С. 187 – 188.
12. Каир – тысячелетие города. 969 – 1969 гг. Каир : Араб. писатель, 1969. С. 454.

D. A. Makeev

PROFESSIONAL EDUCATION IN EGYPT (1882 – 1914)

The paper covers the state of professional education in Egypt during British occupational regime. The process of secondary, special and higher education becoming in Egypt is analyzed within the context of national intelligentsia formation.

Key words: *Al-Azhar, secular schools, professional institutions, The University of Cairo, new intelligentsia.*

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНИНА В РОССИИ XVIII В.

В статье рассматриваются контекстно-смысловое значение термина «гражданин», его наполнение воспитательным, морально-нравственным смыслом, эволюция идей воспитания гражданина в России XVIII в.

Ключевые слова: *гражданин, гражданственность, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, правовое воспитание, политическое воспитание.*

Проблемы гражданского воспитания, формирование отношения к Родине, Отечеству, своим правам и обязанностям как гражданина многие века являются предметом постоянного внимания мыслителей, общественных деятелей, ученых, педагогов. Практика гражданского воспитания возникла одновременно с зарождением государства, поэтому воспитание гражданина всегда являлось стратегической задачей, обеспечивающей не только национальную самоидентификацию народа, но и национальную безопасность страны. В современной педагогике понятие гражданского воспитания раскрывается через совокупность трех составляющих: патриотического, политического и правового воспитания. Им соответствуют ценностные отношения гражданина, во-первых, к Родине, во-вторых, к государству, власти как механизму организации общества и, в-третьих, к законам как установленным нормам поведения [4].

Понятие гражданского воспитания в отечественной педагогической науке появилось относительно недавно. Ему предшествовало близкое по значению

понятие – «воспитание гражданина». Само слово «гражданин» в России долгое время обозначало *городского жителя*. М. Фасмер установил, что слово «гражданин» пришло из церковнославянского языка, в котором оно образовано от слова «градъ» («город») и является калькой греческого «πολίτης» («горожанин»), поэтому истинно русским он считает слово «горожанин» [11, с. 451].

Воспитательное, морально-нравственное семантическое наполнение термина «гражданин» пришло в русский язык в XVIII в. из европейских трактатов по теории права. Их первые переводы на русский язык появились во времена Петра I по его указу и при его непосредственном участии. В 1710-е гг. по заказу князя Д. М. Голицына в Киеве были переведены сочинения Г. Гроция «О законах брани и мира» (*De jure belli et pacis*) и С. Пуфендорфа «О законах естества и народов» (*De jure naturae et gentium*), в начале 1720-х гг. уже в Петербурге переведены трактат «О правлении» Дж. Локка (*Second Treatise of Government*) и трактат С. Пуфендорфа

«О должности человека и гражданина по закону естественному» (*De officio hominis et civis juxta legem naturalem*) [3, с. 166].

При анализе проблемы воспитания гражданина в социально-философской и историко-педагогической ретроспективе стоит уделить особое внимание трактату «О должности человека и гражданина по закону естественному». Трактат состоит из двух книг. Первая посвящена изучению склонностей человека, данных ему от природы (стремления к самосохранению и врожденного человеколюбия), возникновению общественного договора, обязанностей человека по отношению к Богу, самому себе и окружающим людям. Во второй книге подробно раскрывается понятие «естественное состояние», излагаются непреложные обязанности супругов, родителей и детей, господ и рабов по отношению друг к другу, анализируются понятия общества и государства, рассматриваются различные типы государственного устройства, а также гражданские права и их естественный характер.

В трактате имеет место замена средневекового принципа божественного происхождения королевской (императорской) власти, предполагавшего независимость владыки от подвластных ему людей, совершенно иным подходом: любая власть (любое государство) зависима от людей. Они (власть, государство) есть результат добровольного волеизъявления людей во имя защиты своих основных прав. Следовательно, монарх зависит не от неба, а от земных людей. Это они добровольно, по договору, передали ему свои естественные права во имя мира,

порядка, спокойствия. Между монархом («майестатом») и жителями его государства складываются отношения, основанные на «договоре», т. е. гражданские отношения. Общество, в котором царствует монарх, – это гражданское общество, поэтому власть имущие, помня о корнях своей власти, должны именовать своих подчиненных (подданных) словом «гражданин» («граждане»).

Нельзя сказать, что понятие «гражданин» в переведенном трактате близко по смыслу понятию «гражданин» в современном значении. В одних случаях оно обозначает всех подданных, в других – ассоциируется с городским жителем и противопоставляется «поселянину»: «На прїмѣрь, понеже остроты разума, и сіль тѣлесныхъ нїкто себѣ сдѣлати не можетъ для того нїкому не можетъ тое и вмѣнїтїся, развѣ егда къ тому тшанїе прїлагалъ или о томъ не радѣлъ. Тако не поселянїна, но гражданїна и прїдворнаго человѣка, безчїнныи обычаи осуждаемы бывають» [6, с. 27].

Таким образом, в начале XVIII в. в России через переводную европейскую литературу *термин «гражданин» приобретает новое значение – «подданный»*. Морально-нравственный, воспитательный смысл начинают вкладывать в него позже: во времена правления императрицы Екатерины II – в период расцвета русского Просвещения.

Отличительной особенностью русского Просвещения была его зависимость от центральной власти, что повлияло также на зарождение и развитие идей воспитания гражданина в отечественной общественно-педагогической мысли. Если на Западе общество ини-

циировало как Просвещение, так и политические изменения, то в России лидером просветительской миссии было правительство, опирающееся на авторитет самодержавия. Не будучи заинтересованным в политических переменах, оно не только не стимулировало развитие политической системы, но и «законсервировало» абсолютную монархию, которая в результате пережила Просвещение более чем на столет [9, с. 58 – 61].

В 1767 г. императрица Екатерина II созвала Уложенную (законодательную) комиссию, которая должна была заменить ранее действовавшее Соборное уложение 1649 г. и подвести законную базу под режим абсолютной монархии, установившийся в Российской империи вместо сословной монархии XVII в. Для Комиссии был составлен Наказ, который стал ориентиром в деле воспитания истинного гражданина для многих современников. В нем императрица Екатерина II, акцентировав внимание на том, что данные рекомендации предназначены как для родителей, так и для педагогов различных учебных заведений, изложила правила воспитания, цель которых в § 348 гл. XIV «О воспитании» была сформулирована следующим образом: «Правила воспитания суть основания, приуготовляющие нас быть гражданами» [2]. В соответствии с представленными в документе рекомендациями гражданин должен был иметь страх Божий, охоту к трудолюбию и страх к праздности как источник всякого зла и заблуждения, пристойное в делах и разговорах поведение, отвращение от мотовства, быть учтивым, благопристойным, испыты-

вать отвращение к всяким «предерзостям», соболезновать бедным и несчастным, иметь склонность к опрятности и чистоте, а также «вперяи в них [детей] любовь к Отечеству и поводить их иметь почтение к установленным гражданским законам, и почитать правительства своего Отечества, как пекущиеся по воле Божией о благе их на земли» [2]. Все это, по мысли императрицы, должно было привести детей к «...добродетелям и качествам... которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением» [2].

Из текста Наказа следует, что во времена Екатерины II воспитание гражданина основывалось на «правильном» отношении к Отечеству, правительству и закону, фундаментом и мировоззренческой базой этого отношения была Вера (которая определяет смысловое отличие от современного понимания термина «гражданское воспитание»).

Интересно также замечание по поводу того, кто должен заниматься воспитанием: «Невозможно дать общего воспитания многочисленному народу и вскормить всех детей в нарочно для того учрежденных домах. И для того полезно будет установить несколько общих правил, могущих служить вместо совета всем родителям» [2]. В сравнении с Западной Европой Россия, обладая огромной территорией и населением, к концу эпохи Просвещения все же имела мало учебных заведений, несмотря на все усилия Екатерины II.

В развитии образования в России в XVIII в. отразились те изменения, ко-

торые произошли во взглядах высших слоев русского общества на духовные и жизненные ценности. Новые ценности, связанные с идеями общественного служения, подготовки детей к тому, чтобы занять достойное их высокому происхождению место в обществе, нашли свое выражение в уставных документах и проектах формировавшихся учебных заведений.

По поручению Екатерины II преобразованием существовавших и созданием новых учебных заведений с 1763 г. занялся общественный деятель и педагог, автор ряда известных в свое время педагогических трудов Иван Иванович Бецкой (1704 – 1795). До 1762 г. он жил преимущественно за границей, где имел возможность изучать просветительские и педагогические идеи французских энциклопедистов Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, идеи Дж. Локка, Я. Коменского и др. И. И. Бецкому принадлежит утопический план воспитания «новой породы людей» в закрытого типа интернатах, полностью изолированных не только от «дурных влияний семьи и общества», но и от «предрассудков старшего поколения». Он был организатором Института благородных девиц, положившего начало женскому среднему образованию в России, автором важнейшего образовательного проекта «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764), в котором также нашли отражение идеи воспитания гражданина: «Искусство доказало, что один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина; но во многих случаях паке во вред бывает, есть ли кто от са-

мых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях, и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежности того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию» [10, с. 75].

В документе подчеркивается, что «корень всему злу и добру – воспитание», и перечисляются «прямые и основательные» средства воспитания, через которые раскрывается *«идеальный» образ гражданина*: «При сих воспитательных учреждениях первое прилагать должно старание, чтоб вселять в юношество страх Божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам; возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предерзостей; обучать их домостроительству во всех онаго подробностях, и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним; одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением» [10, с. 77].

Другим документом, регламентирующим воспитание гражданина в учебных заведениях, являлся «Устав

народным училищам в Российской империи» (1786), в основу которого был положен «План к установлению народных училищ», разработанный Ф. И. Янковичем, активным участником реформ образования в Австрийской и Российской империях, приглашенным в Россию Екатериной II. В плане сказано: «Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского; да сие и неоспоримо, ибо предметы воспитания, заключающие в себе чистое и разумное понятие о Творце и его святом законе и основательные правила непоколебимой верности к государю и истинной любви к Отечеству и своим согражданам, суть главные подпоры общего государственного благосостояния. Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует в жизни добродетельной и наполняет, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны» [10, с. 79 – 80].

Воспитание гражданина по Ф. И. Янковичу основывается на духовных ценностях: любви, верности, «делании добра». Необходимо отметить, что, в отличие от Екатерины II, ни Бецкой, ни Янкович в воспитании гражданина не делали акцент на правовом воспитании, отношении к законам государства, однако утверждали, что воспитание гражданина зависит от его сословной принадлежности. Так, выдающийся русский просветитель, книгоиздатель, писатель-публицист Н. И. Новиков (1744 – 1818) в своей педагогиче-

ской работе «О воспитании и наставлении детей» отмечал, что через воспитание «мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит» [10, с. 84]. Процветание государства, благополучие народа Н. И. Новиков связывал с добротой нравов, а доброту нравов – с воспитанием: «Законодательство, религия, благочиние, науки и искусства хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные перестают быть благодетельными» [Там же]. Эти идеи нашли отражение в писательской и издательской деятельности просветителя. В резкой сатирической форме он высмеивал жестокость и невежество крепостников-помещиков, низкопоклонство дворян перед границей; занимался изданием сатирических журналов: «Трутенъ» (1769 – 1770); «Пустомеля» (июнь и июль 1770); «Живописец» (1772 – 1773); «Кошелек» (1774), в которых повествовал о злоупотреблениях помещиков, о «неправосудиях» и взяточничестве; обличал врагов просвещения, критиковал правительственную администрацию и судебную власть, высмеивал дворянские нравы, осуждал галломанию.

Сатирические журналы Н. И. Новикова, по сути, стали оппозицией «Всякой всячине» – сатирическому журналу, издаваемому самой Екатериной II. В «Трутне», «Живописце», других изданиях и в неизданных произведениях конца XVIII в. появился новый идеал гражданина, критически настроенного по отношению к суще-

ствующим в обществе порядкам или даже к действующей власти. Подобный образ гражданина можно найти и в произведениях А. Н. Радищева: «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790), «Житие Федора Васильевича Ушакова» (1788), «О человеке, его смертности и бессмертии» (1792), «Беседа о том, что есть сын Отечества» (1789). В них особое внимание уделялось вопросам педагогическим. Главной целью образования и воспитания, по А. Н. Радищеву, является воспитание гражданина, патриота, борца против самодержавия.

В «Путешествии из Петербурга в Москву» А. Н. Радищев поставил революционную для своего времени проблему возможного несоответствия общественных законов и морали: «Если в обществе нравы и обычаи не противны закону, если закон не полагает добродетели преткновений в ее шествии, то исполнение правил общежития есть легко. Но где таковое общество существует? Все известные нам многими наполнены во нравах и обычаях, законах и добродетелях противоречиями. И оттого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противоположности» [8, с. 105].

Указом Екатерины II от 4 сентября 1790 г. А. Н. Радищев был признан «виновным в преступлении присяги и должности подданного изданием книги... наполненной самыми вредными умствованиями, разрушающими покой общественный, умаляющими должное ко властям уважение, стремящимися к тому, чтобы произвести в народе негодование противу начальников и начальства и наконец оскорбительными и неистовыми изречениями

противу сана и власти царской» [5, с. 168]. Радищева приговорили к смертной казни, но «по милосердию и для всеобщей радости» казнь была заменена десятилетней ссылкой в Илимский острог [1, с. 634]. Почти весь тираж был уничтожен, сама книга оказалась под запретом, снятым только в 1905 г., однако расходилась в списках и стала широко известна.

А. Н. Радищев, Н. И. Новиков и ряд их сподвижников, попавшие в опалу при Екатерине II, были амнистированы в 1796 г. взошедшим на престол Павлом I. При этом император-самодержец боялся, что в России распространятся идеи французской революции. В 1797 г. Павел I издал высочайшее повеление «об изъятии из употребления некоторых слов и замене их другими». В списке изъятых – слова французского происхождения и прежде всего слова, близкие к революционному лексикону: общество, граждане, Отечество и другие. Слово «общество» приказано «совсем не писать», а слово «граждане» предлагалось заменить словами «жители» или «обыватели». Кроме того, император запретил молодым людям учиться за границей, привозить в страну книги, даже ноты, закрыл частные типографии [7, с. 352].

Обращение к понятию «гражданин» в общественной мысли конца XVIII в. свидетельствует об актуализации проблемы воспитания человека-гражданина, и с запретом слова «гражданин» проблема свою актуальность не потеряла. Высказанные мыслителями XVIII в. идеи о воспитании и обучении человека – гражданина своего Отечества стали питательной средой для развития русского общественно-педагогического движения первой половины XIX в.

В течение XVIII в. семантика понятия «гражданин» претерпела кардинальные изменения. При Петре I термин начинает приобретать новый смысл: гражданин – подданный. В 1760-е гг. он наполняется морально-нравственным, воспитательным значением: образ гражданина становится идеалом воспитания, основанного в первую очередь на ценностных отношениях к религии (православной вере), к власти (к правителю и правительству) и к своей стране, Отечеству,

Родине. В конце XVIII в. как антитеза этому идеалу в России появляется новый образ – гражданина-борца, обличителя общественных пороков, критически настроенного по отношению к действующей власти и правовым нормам. При этом оба образа включают в себя идею обеспечения благополучия своей страны, а приверженцы обоих идеалов считают себя патриотами. Вопрос о том, какой из идеалов можно считать «правильным», остается дискуссионным и в наши дни.

Литература

1. Бабкин Д. С. Комментарии : Радищев. Письмо А. Р. Воронцову, 4 декабря 1791 г. // Полн. собр. соч. В 2 т. Т. 1 / А. Н. Радищев. М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1938 – 1952. С. 634.
2. Наказ Екатерины II // Сто главных документов российской истории [Электронный ресурс]. URL: <http://doc.histrf.ru> (дата обращения: 10.10.2016).
3. Николаев С. И. Об атрибуции переводных памятников Петровской эпохи // Русская литература. 1988. № 1. С. 162 – 172.
4. Новиков А. М. Воспитание : Что воспитывается в обучающемся? // Сайт академика РАО Новикова А. М. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.anovikov.ru/artikle/vospit.htm> (дата обращения: 10.02.2016).
5. Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. В 50 т. Т. 23. 1789 – 6 ноября 1796 г. / сост. М. М. Сперанский. СПб., 1830. 974 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3130/9831/> (дата обращения: 10.02.2016).
6. Пуфендорф С. О должности человека и гражданина по закону естественному : русский перевод 1726 г. В 2 т. Т. 1. Текст перевода. СПб. : Нестор-История, 2011. 214 с.
7. Степанов Ю. Константы. Словарь русской культуры. М. : Акад. проект, 2001. 990 с.
8. Радищев А. Н. Путешествие из Петербурга в Москву. М. : Эксмо, 2016. 224 с.
9. Уткин А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX века : монография. Нижний Тагил, 2010. 320 с.
10. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. введ. очерков С. Ф. Егоров. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1986. 432 с.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 1. СПб. : Астрель, 1996. 463 с.

A. E. Meshkov

THE DEVELOPMENT OF CITIZEN EDUCATION IDEAS IN RUSSIA IN THE XVIIIth CENTURY

The article deals with the context meaning of the term «citizen», its educational content, moral and ethical sense, the evolution of the ideas of citizen education in Russia the XVIIIth century.

Key words: *citizen, citizenship, civic education, patriotic education, legal education, political education.*

УДК 37.014

В. Г. Подзолков, Н. А. Шайденко, Д. А. Володин

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ФИНЛЯНДИИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Одной из самых заметных и значимых тенденций в развитии сравнительной педагогики конца XX – начала XXI в. стало изучение эволюции и современного состояния образовательных систем в широком социокультурном контексте. Данная статья посвящена анализу системы школьного образования в Финляндии на микро- и мезо-уровне для выявления социокультурных условий ее организации и функционирования на современном этапе.

Ключевые слова: *образовательная система Финляндии, школьное образование Финляндии, статус учителя.*

Впечатляющие результаты образовательной системы Финляндии стали достоянием мировой общественности после публикации итогов исследования в рамках Программы международной оценки учебных достижений учащихся в 2000 и 2003 гг. До этого времени страна не демонстрировала заметных достижений. Исключением стали убедительное первое место в исследовании Международной ассоциации оценки учебных достижений (IEA), посвященном грамотности чтения (1990 – 1991 гг.), и показатель наименьших расхождений в результатах обучения школьников в исследо-

ваниях Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Данные факты позволяют сделать вывод о высокой степени организации и гомогенности школьной системы, поскольку она обеспечивает не только качественное образование, но и выравнивание учебных достижений учащихся независимо от типа школы и места ее расположения [3].

Что касается других сравнительных исследований, связанных в том числе с оценкой учебных достижений в математике и естественных науках, а также уровня охвата населения образовательными услугами, то по этим

показателям в 1990-х гг. Финляндия была близка к средним значениям среди стран – членов ОЭСР.

В первое десятилетие XXI в. система образования Финляндии продемонстрировала высочайшие показатели. Это вызвало настоящее паломничество в страну официальных представителей международных организаций, чиновников, исследователей, педагогов-практиков из многих государств мира, пытавшихся разгадать загадку успешности финского школьного образования. Примечательность «внезапного» прорыва на образовательном фронте заключалась не столько в быстром взлете Финляндии от средних показателей 1990-х гг. к вершинам рейтинга, сколько в том, что этот взлет совершило относительно небольшое «периферийное» государство, которому удалось в кратчайшие сроки эффективно трансформировать свою экономику и образовательную систему и стать образцом общества, основанного на знании.

Успешность системы образования необходимо рассматривать в контексте других социальных систем, таких как здравоохранение, окружающая среда, право, управление, экономика и технологии. Хорошие результаты Финляндии в образовании – это только часть эффективно функционирующего государства всеобщего благосостояния. Финские исследователи отмечают несколько общих закономерностей, характерных для эволюции политической, экономической, социокультурной сфер и системы образования в начале XXI в. [2].

Во-первых, ключевым приоритетом развития Финляндии стал макси-

мальный учет потребностей всех членов общества в долгосрочной перспективе. Такое видение объединило все заинтересованные стороны (правительство, частный сектор экономики, работодателей, профсоюзы, ученых, педагогов и т. д.) в стремлении обеспечить будущее страны посредством подготовки граждан к эффективной деятельности в рамках прогрессивной системы образования. Координация усилий участников данного процесса происходит при поддержке законодателей, среди которых ведущую роль играют Комитет будущего (Tulevaisuusvaliokunta), Парламентский комитет по образованию (Sivistysvaliokunta) и иные структуры, созданные на паритетных началах государственными и неправительственными организациями при широком участии общественности. В основе развития образовательного сектора лежат политические решения, опирающиеся на устойчивые базовые ценности, такие как равные возможности получения качественного образования, бесплатное (финансируемое государством) общее образование для всех учащихся, четкое понимание общегражданского образования как права, а не обязанности [8].

Во-вторых, экономика и образование развиваются на основе современной интегративной управленческой стратегии. Образовательная политика Финляндии определяется пятилетним планом, в котором формулируются цели и задачи и для сектора образования, и для сектора научных исследований. План позволяет сохранить преемственность основных приоритетных направлений развития при смене пра-

вительства и изменениях экономической конъюнктуры. Экономическая стратегия страны основана на понимании необходимости интеграции производства, образования и науки с целью создания прочной основы для успешной разработки, продвижения и внедрения самых современных технологий, повышающих конкурентоспособность Финляндии.

В-третьих, система образования Финляндии, равно как и другие сектора общественной жизни, функционирует на основе гибкой децентрализованной модели распределения ответственности. Интегрированная политика и долгосрочное стратегическое планирование привели к устойчивому развитию финского образования. Вследствие этого образовательная система без энтузиазма принимала рыночные принципы, заложенные в глобальном движении образовательных реформ. Так, образовательные стандарты, стандартизированные тесты и связанная с этим подотчетность не приветствуются в финской образовательной политике. Это проявляется в отказе финской системы образования от жестких рамок различного рода показателей и тестовых процедур для школ. Активное сотрудничество между образованием и промышленностью заставляет школы экспериментировать, использовать креативные технологии обучения и преподавания, прежде всего при формировании предпринимательских способностей и положительного отношения учащихся к работе. Более того, главным принципом в развитии финского общества стало поощрение интеллектуального роста и обучения. Финская школа следует концепции,

ориентированной на развитие внешней и внутренней оценки эффективности обучения. Механизмы такой оценки, за исключением экзаменов на аттестат зрелости по окончании полной средней школы, регулируются на государственном уровне, весьма подвижны. Часто в их создании принимают участие учителя и администрация школы.

В-четвертых, развитие финского общества в значительной степени определяется доверием к власти. Государственные учреждения выступают в качестве ведущих партнеров при разработке и реализации стратегий, направленных на рост благосостояния страны. Высокие стандарты профессионализма, культивируемые в правительственных структурах, традиционная для финнов культура уважения к закону, низкий уровень коррупции способствовали созданию широкого консенсуса при определении перспективных направлений развития образования в Финляндии. Важная роль в этом процессе принадлежит местным органам управления, которые проводят экспертизу предложенных стратегий и вносят предложения по их корректировке и совершенствованию [1].

Основные принципы функционирования финской системы образования остаются неизменными со времени проведения долгосрочной реформы, инициированной в 1968 г. Несмотря на то что в Финляндии существует многопартийная система, включающая в себя от трех до шести политических партий, формирующих коалиционное правительство, образование редко становилось ареной политических баталий. За последние не-

сколько десятилетий общественные дискуссии относительно образовательной сферы касались преимущественно частных вопросов, таких как содержание учебных программ на различных ступенях образования, права учащихся и их родителей на выбор образовательной траектории, соотношение обязательных и дополнительных дисциплин, включение в учебные планы определенных предметов (например, шведского языка и религии) и т. п. В то же время существует широкий консенсус по позициям, принципиально важным для инновационного развития страны, среди которых – повышение эффективности образования в сфере новых технологий, наук об окружающей среде, развитие предпринимательских способностей учащихся и их готовности к креативной деятельности в условиях постоянно меняющегося общества.

При анализе современного состояния и тенденций развития финской системы школьного образования нельзя не учитывать того, что общество традиционно считало и считает образование не только предпосылкой личного благополучия, но и ключевым условием сохранения суверенитета нации и ее успешного развития. Как отмечает П. Салберг, особенности географического положения Финляндии, окруженной большими государствами, вынуждали страну ставить на первое место свои национальные интересы и не отдавать образование на откуп политикам. В одной из своих работ финский исследователь писал: «Мы – небольшая нация, которую весь остальной мир воспринимает как далекую незнакомую холодную страну,

где говорят на странном, непонятном большинству других стран языке. За последние пятьдесят лет мы поняли, что единственный возможный для нас способ выжить, сохранив статус независимого государства, состоит в том, чтобы дать образование всем нашим гражданам. В нем мы видим наш единственный шанс в соревновании с крупными державами и теми, кто обладает преимуществами, которых нет у нас» [9].

Сегодня образование воспринимается в Финляндии как естественное право всех граждан страны, обеспечиваемое государством и организуемое на местном уровне. В то же время возможности, создаваемые для обучения жителей независимо от возраста и географической удаленности от крупных городских центров, высоко ценятся обществом. Для страны, обладающей ограниченными природными ресурсами, образование стало дорогой к экономическому росту, социальной сплоченности и благосостоянию.

К настоящему времени в Финляндии практически решена поставленная на заре реформ задача создания широкой сети учреждений среднего образования, с тем чтобы каждый ребенок школьного возраста имел возможность посещать школу рядом с домом. За последние десятилетия государство предприняло серьезные усилия по восстановлению школ, разрушенных во время Второй мировой войны, а также по строительству новых образовательных учреждений. Сейчас большинство финских школьников учатся в небольших школах, где администрации, учителям, обслуживающему персоналу хорошо известен каждый уча-

щийся. Школьные здания, несмотря на отсутствие особенных притязаний в отношении архитектурных решений, просторны и функциональны. Небольшая наполняемость классов позволяет педагогам эффективно культивировать индивидуальный подход к каждому ученику, что также является одной из привлекательных черт финского школьного образования.

Традиционно в финской школе существует негласное соглашение о распределении зон ответственности между родителями и учителями. Родители в большей степени отвечают за воспитание детей в духе собственных принципов и ценностей, в то время как школа сосредоточена на процессе обучения и социализации учащихся. Особое значение данное «разделение труда» приобрело в середине 1990-х гг. с усилением автономии школ, тогда же родители приобрели право голоса при определении профиля и миссии школы. В последние годы в связи с возрастанием этнического разнообразия школьников, а также с некоторым увеличением числа неблагополучных семей финская школа вынуждена принимать на себя обязанности по воспитанию, традиционно бывшие прерогативой родителей. Однако в большинстве случаев отношения между родителями и учителями остаются открытыми и конструктивными.

Особенность системы школьного образования в Финляндии состоит также в тесной кооперации образовательных учреждений с так называемым «третьим сектором», к которому относят неправительственные, некоммерческие организации, добровольные объединения и т. п., являющиеся неотъемлемым компонентом многих

сфер общественной жизни. Местные службы здравоохранения, городские и сельские клубы, спортивные и туристические союзы, культурно-просветительские и досуговые учреждения – вот неполный перечень партнеров финских учебных заведений. Главной причиной такого сотрудничества является сложившаяся в Скандинавии модель социально ориентированного государства, принимающего на себя обязанности по предоставлению гражданам социальных благ. В отличие от северных стран в Центральной Европе и США большинство социально значимых услуг реализуются частным сектором или добровольческими службами.

По сравнению с другими государствами Финляндия обладает развитой сетью некоммерческих организаций, в которую входят около 69 тысяч различного рода объединений. В ходе образовательных реформ 1990-х гг. «третий сектор» сыграл важнейшую роль в трансформации системы образования в Финляндии. Молодежные организации и спортивные ассоциации, например, вступили в конструктивный диалог с правительством и приняли активное участие в реализации реформ. Их усилия были главным образом сосредоточены на адаптации своей деятельности к новым задачам, поставленным перед школой, а также на гармонизации своих целей с теми, на которые было ориентировано формальное образование [7].

Современное школьное образование в Финляндии невозможно рассматривать без учета той роли, которую играют в его организации, функционировании и развитии местные органы власти. Мы уже подчеркивали,

что одной из характеристик финского образования является высокая степень его децентрализации. Новое законодательство закрепило за муниципалитетами широкую автономию в управлении социальной сферой, включая образование. С этого момента структура управления образованием приобрела прозрачность и ту простоту, которая обеспечивает своевременное принятие необходимых решений, быстроту их реализации и четкое распределение ответственности между различными уровнями управления.

Таким образом, ключевые позиции в управлении образованием занимают местные органы власти. Большинство школ относятся к муниципалитетам, которые контролируют их деятельность (часто совместно с профессиональными объединениями муниципальных образовательных учреждений). Местные органы власти в настоящее время также имеют право самостоятельно принимать решения о распределении финансирования школьного сектора.

Анализируя современное школьное образование в Финляндии, нельзя не остановиться на ключевой фигуре образовательной системы – учителе. Статус учителя в финском обществе очень высок. То доверие и уважение, которыми пользуются учителя в Финляндии, во многом свидетельствуют о высочайшем качестве их профессиональной подготовки. В последние годы профессия учителя стала одной из самых популярных среди финской молодежи, встав в один ряд с медициной и юриспруденцией. Так, например, конкурс на программы подготовки учителей начальных классов в некоторых университетах достигает десяти

человек на место. Президент Союза учителей Финляндии О. Луккианен объясняет это следующим образом: «Учителя в Финляндии обладают высокой степенью независимости. Они имеют право принимать решение по широкому кругу вопросов: как они будут учить, что они выберут для преподавания из основного (национального) учебного плана, когда они будут преподавать конкретную тему и т. д. Тот факт, что учителя настолько независимы и уважаемы обществом, привлекает молодых людей на педагогические направления профессиональной подготовки в университетах. Когда они выбирают педагогическое образование, они точно знают, что придут в профессию, которая пользуется признанием в обществе и играет важную роль в создании нашего общего будущего» [4].

Финская система школьного образования, несмотря на все успехи, достигнутые ею за последнее время, не избежала критики международных наблюдателей и исследователей образования, которые используют ряд аргументов. Большинство из них связаны именно с социокультурными факторами развития финского образования. Подчеркивая тот факт, что прогресс финской школы объясняется спецификой национальных и культурных традиций страны, а также особыми историческими условиями формирования системы образования, скептики обращают внимание прежде всего на культурную и языковую гомогенность Финляндии. В таких благоприятных условиях, полагают они, финское школьное образование избегает множества проблем, с которыми сталкиваются страны с бóльшим про-

центом нетитульного населения, а следовательно, находится в более выгодном по сравнению с ними положении. Однако следует отметить, что Финляндия, так же как и другие европейские страны, столкнулась с нарастающим потоком прибывающих на постоянное жительство иммигрантов. Богатые скандинавские государства, стоящие во главе списка стран с наиболее высоким уровнем жизни, являются особенно привлекательными для переселенцев из депрессивных в экономическом отношении и политически нестабильных регионов мира, среди которых лидируют Ближний Восток и Африка. И если в глубинных районах Финляндии средние учебные заведения все еще сохраняют однородность национального состава учащихся, то в крупных городских центрах ситуация кардинально изменилась. Так, например, для Хельсинки обычным явлением стали школы, в которых более половины учеников – иммигранты.

Еще один аргумент критиков связан с тем, что успех финской образовательной системы был обеспечен исключительно высоким экономическим ростом, в особенности развитием процветающего сектора информационно-коммуникационных технологий. Компания «Nokia», угадавшая перспективность мобильной связи, стала локомотивом всей финской экономики и обеспечила стране долгий период стабильности, внося существенный вклад в общее благосостояние Финляндии. Однако оппоненты скептиков приводят в пример иные данные, говоря о том, что средние расходы на одного учащегося в Финляндии не только гораздо ниже, чем в других развитых

странах, включая США, но и не достигают среднего значения по странам – членам ОЭСР [5].

Необычная для большинства стран популярность образовательных программ по подготовке учителей среди абитуриентов высших учебных заведений также не осталась без внимания критиков образовательной системы Финляндии. Невозможность трансляции финского опыта образовательных реформ они аргументируют тем, что высокий конкурс на педагогические направления профессиональной подготовки, позволяющий отобрать для учебы лучших среди лучших, а также социальный статус учительства являются исключительным конкурентным преимуществом финской системы образования. Вследствие этого в странах, лишенных такого преимущества, опыт Финляндии неприменим. Однако корректность такого вывода оспаривается финскими исследователями. Они считают, что если конкурентное преимущество и существует, то только потому, что государство приложило немало целенаправленных усилий для повышения престижа учительской профессии и, соответственно, для обеспечения высокого уровня их профессиональной подготовки [6].

Мы склонны считать, что процесс развития школьного образования в Финляндии был обусловлен и внешними по отношению к образовательной системе факторами. Определяющую роль в успехах финской школы сыграло построение государства всеобщего благосостояния в рамках скандинавской социальной модели, которая предполагает материальное благополучие и социальное равноправие всех граждан страны. Стабильный

экономический рост позволил Финляндии обеспечить достаточное финансирование школьного образования и создать разветвленную сеть школьных учреждений, гарантирующую достаточное количество мест для всех детей школьного возраста. Традиционная для Финляндии политическая культура и доверие к власти стали основой для достижения общественного консенсуса относительно долгосрочного развития школы и создали благоприятные условия для проведения

школьных реформ. Образование воспринимается в Финляндии не только как обязательный элемент индивидуального развития граждан, но и как ключевой ресурс сохранения суверенитета и культурного развития нации. Безусловно, важнейшим фактором развития современного школьного образования в Финляндии является высокий уровень профессионализма педагогов, что находит отражение в их социальном статусе и общественном признании учительского труда.

Литература

1. Aho E., Pitkänen K. & Sahlberg P. Policy Development and Reform Principles in Finland since 1968. Washington, DC : World Bank, 2006. 161 p.
2. Castells M., Himanen P. The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model. Oxford : Oxford University Press, 2004. 216 p.
3. Elley W. B. How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy. The Hague : IEA, 1992. 136 p.
4. Luukkainen O. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere, 2004. 385 s.
5. OECD. Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. OECD Publishing, 2001. P. 202.
6. Opetusministeriön. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriön ennakkoinnin selvitysraportti. 2008. № 5.
7. Rinne R. Uusliberalistinen ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus 2/2003. Kokemäki : Satakunnan painotuote, 2003.
8. Sahlberg P. Education Reform for Raising Economic Competitiveness // Journal of Educational Change. 2006. № 7 (4). P. 259 – 287.
9. Sahlberg P. Finnish Lessons : What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press, 2011. 208 p.

V. G. Podzolkov, N. A. Shaidenko, D. A. Volodin

SCHOOL OF FINLAND IN CONTEMPORARY SOCIAL CONTEXT

One of the most prominent and significant trends in the development of comparative education of the late XX – early XXI century was the study of the evolution and current state of educational systems in a broad socio-cultural context. This article is devoted to the analysis of the school system in Finland at the micro- and meso-level to identify socio-cultural conditions of its organization and functioning at the present stage.

Key words: *Finland's educational system, school education in Finland, the status of teachers.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

К. В. Дрозд

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА – ВУЗ

В статье представлено обоснование ценностных основ воспитания учащейся молодежи, актуальности пересмотра декларативности и мероприятийности в организации внеучебной педагогической деятельности в вузе и школе посредством формирования особого воспитательного пространства как условия развития личности учащегося, его способности к самореализации и самоопределению, ответственному и самостоятельному выбору. Проанализирована практика реализации разноуровневых педагогических событий в воспитательном пространстве школа – вуз, приведено описание характеристик жизненного самоопределения школьников и студентов, включенных в педагогические события подпространства внеучебной деятельности воспитательного пространства школа – вуз.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательное пространство, воспитательное пространство школа – вуз, педагогическое событие, жизненное самоопределение.*

Воспитание и образование невозможны без трансляции ценностей, предполагающей последовательное проведение всех действий по цепочке до наиболее конкретных организационных и методических приемов воспитательного процесса. Учитывая культурную значимость и символизм всех педагогических действий, система образования должна взвешивать каждый прием образовательной практики с точки зрения декларируемых и подлинных интересов выбранного ею субъекта образования.

Сегодняшняя образовательная практика страдает от своей разорванности. Современная образовательная ситуация – это ситуация существования различных исторических, культурных, стилистических и альтернативных образовательных практик. Цель воспитания в этих условиях может быть связана с тем, что в конечном счете каждый человек встает перед главной проблемой для всех людей – проблемой свободы выбора. Однако эта свобода – не просто выбор из альтернатив, а выбор поддержания и сохране-

ния культуры, общества, народа, семьи или их разрушения. Учащемуся необходимо научиться понимать значение своих действий и поступков при всех разумно и ответственно принимаемых им решениях. М. М. Бахтин писал: «Жизнь может быть осознана только в конкретной ответственности. Можно осознать жизнь только как событие, а не как бытие-данность» [1, с. 86].

Обучающийся человек постоянно находится в состоянии движения, развития и самоопределения в процессе использования различных педагогических приемов и средств. Его существование является одновременно рациональным и иррациональным. Именно он придает значение и смысл вещам и событиям. При этом в воспитании учащегося должно стать ценным то, что будет приближать его к реальной жизни, способствовать проявлению уникальности его личности и свободе выбора.

Задача воспитания заключается в том, чтобы сделать воспитанника способным понимать других людей и различные явления культуры, общаться и взаимодействовать с ними. Путь к этому лежит через принципиальный отказ от декларирования готовых истин в образовании, от преимущественно вертикальных отношений между учеником и учителем, между учителем и администрацией, между школой и вузом.

По мнению Н. М. Борытко, «воспитание как индивидуальный процесс реализуется в педагогической помощи (в форме руководства, поддержки и сопровождения) самостановлению человека: его смысловому самоопреде-

лению, самореализации и саморазвитию» [2]. В качестве источника жизненного самоопределения личности Т. Н. Сапожникова предлагает рассматривать «процесс преломления внешних событий во внутренние переживания, побуждающие личность осознать границы и содержание своего жизненного поля» [5, с. 108].

Современная молодежь отвергает автоматизм, авторитарный тип культуры. Перед образованием стоит задача реализации позитивной стратегии воспитания в условиях, когда происходит активный поиск новых форм взаимоотношений между различными субъектами образования: между учеником и учителем, между образовательным учреждением и родителями, между школьниками и студентами вуза и т. п.

Для реализации обозначенной стратегии воспитания актуальным является установление партнерства между образовательными организациями разного типа. Н. Л. Селиванова обращает наше внимание на то, что «сегодня социальное партнерство как тип социального взаимодействия, ориентирующий участников на равноправное сотрудничество, поиск и достижение консенсуса, оптимизацию отношений, является одним из эффективных способов реализации воспитательного потенциала различных субъектов социализации и воспитания» [6, с. 109 – 110].

Целостность образования предполагает определенную точку зрения, ведущую ценность. Понимание того, кому, для чего и как должно передаваться знание, – это прежде всего осознание целей и интересов субъектов

образовательной деятельности. В качестве субъектов в образовании могут выступать личность (индивид), государство (как носитель определенных политико-экономических интересов), нация или народность (как носитель определенной культуры), определенная социально-профессиональная группа (как носитель определенного знания), человечество в целом (понимаемое биологически или шире – как «род человеческий», исполнитель определенного предназначения). Выбор субъекта, чьи интересы должно отражать образование, позволяет определить ценности, закладываемые в основу образования.

В последнее время в педагогической науке и практике наблюдается активизация внимания к вопросам воспитания, однако в действительности многие педагоги сознательно сохраняют «мероприятийные» позиции и субъект-объектные отношения с воспитанниками при организации внеучебной работы с учащимися как школы, так и вуза. Применение педагогом технологии педагогического события может способствовать качественному преобразованию воспитательного процесса.

Возможность реализации технологии педагогического события в воспитательной практике образовательного учреждения обусловлена открытой личностной позицией педагога и стремлением к настоящему общению с учащимся, при этом учащийся может свободно определять собственные отношения с педагогом. В этом заключается основное отличие педагогического события от педагогических ситуаций, которые держатся на декла-

ративном стиле и активном воздействии педагога на воспитанников. Именно в педагогических событиях, по мнению Д. В. Григорьева, учащийся обретает опыт свободного выбора и ответственного пред самим собой и другим человеком действия [3, с. 80].

Педагогическое событие носит вероятностный характер, так как невозможно до конца быть уверенным, что учащийся в момент разворачивания данного педагогического действия будет полностью готов и согласен участвовать в совместной деятельности. Вследствие этого педагог должен создавать такие воспитательные ситуации, при которых максимально осуществляется педагогическая поддержка самоопределения учащегося. Подобные ситуации невозможно определять заранее как окончательно завершенные, они могут быть только изменяющимися и очень гибко реагирующими на те состояния, которые переживает каждый в отдельности и совместно с другими. Важно предварительно запланировать несколько вариантов развития ситуации, необходимо быть готовым к изменению сценария, проектировать и предвидеть связь вновь появившейся ситуации проявления промежуточного результата совместной деятельности участников педагогического события с другой ситуацией.

Педагогическое событие мы рассматриваем как сложное явление совместного переживания субъектов воспитания какой-либо ситуации жизнедеятельности, будь то учебное или внеучебное занятие, воспитательное дело, игра, конференция, экспедиция, сборы и др. Педагогические события могут быть разноуровневыми: кратко-

временные, длительные, ключевые, курсовые, общеуниверситетские, городские и т. п.

Для состоявшегося педагогического события характерно: соучастие, содружество, сопереживание, совместность и другие «со-»; духовное возвышение личности над повседневностью, обыденностью; присутствие личностной значимости; учет возрастных особенностей.

В педагогическом событии концентрируются несколько актуальных для субъекта отношений: между ним и всеми участниками, между ним и предъявляемым культурным фактом, между всеми участниками по поводу восприятия обсуждаемой проблемы и т. п. Такое разнообразие отношений в педагогическом событии дает личности широкие возможности для положительного определения собственной ценностной позиции к различным людям и продуктам их творчества.

С целью достижения наибольшей вероятности превращения педагогического события в личное событие жизни учащегося технология реализации педагогического события предусматривает несколько этапов:

1) подготовительный этап, в ходе которого совместная инициативная группа из органов самоуправления школьников и студентов проводит организационный сбор, подбирает интересную и значимую тему для участников, определяет ролевые позиции всех участников, разрабатывает сценарий (сценарии) будущего педагогического события;

2) этап актуализации, в ходе которого происходит знакомство всех участников будущего педагогического

события с информацией по выдвинутой теме или проблеме, создается эмоциональный настрой и совершается проблематизация первичного восприятия культурного явления;

3) этап самопознания, в рамках которого происходит поиск индивидуальных ресурсов для понимания смысла и личностной значимости обсуждаемой темы;

4) этап самореализации позволяет каждому участнику сделать определенный выбор формы самовыражения в соответствии с выработанными принципами, правилами и содержанием совместной деятельности;

5) этап анализа собственного опыта самоопределения через индивидуальную или коллективную рефлекссию.

Продуктивности воспитательной деятельности способствует систематичность и взаимообусловленность одного педагогического действия другим. Вследствие этого эффективность реализации педагогических событий возможна при переосмыслении и изменении педагогической деятельности с применением принципа системности, а также принципа вариативности содержания, форм и технологий воспитания.

Положительный опыт реализации воспитательных усилий показывают исследования, посвященные рассмотрению сущности, особенностей и педагогического потенциала воспитательных пространств разного уровня (Н. А. Баранова, Н. М. Борытко, Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, М. Г. Резниченко, Н. Л. Селиванова, М. С. Якушкина и др.). Н. Л. Селиванова указывает на то, что «воспитательное пространство – это среда, ме-

ханизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых» [6, с. 113]. М. С. Якушкина обращает внимание на то, что «многообразие форм и методов, формирующих пространство, позволяет каждому человеку, входящему в пространство, независимо от его возраста, культурного уровня и прочих условий помочь в его саморазвитии и становлении» [7, с. 380].

По мнению Д. В. Григорьева, педагогическое событие представляет собой целе- и ценностно-ориентированную встречу взрослого и ребенка, длящуюся в объективной реальности или в сознании субъекта [3, с. 80]. В свою очередь, педагогические события, взаимосвязанные и выстроенные в определенную динамическую сеть, могут образовать воспитательное пространство [3, с. 88].

Сложное средовое образование, структура которого является результатом дифференциации и интеграции, механизмом построения которого становится сеть педагогических событий внешнего и внутреннего характера, определяется нами как воспитательное пространство. На наш взгляд, воспитательное пространство школа – вуз, которое формируется под влиянием актуальных проблем развертывания реальной педагогической практики в деятельности образовательных учреждений, их традиций и потребностей школьников, студентов и преподавателей, является благоприятным условием развития опыта жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса.

Организация и реализация педагогических событий воспитательного

пространства школа – вуз проходят на уровнях нескольких подпространств: личностного, поддерживающего, дидактического, внеучебного и социального. В условиях подпространства внеучебной деятельности создана возможность для спонтанного возникновения неформальных творческих объединений и целенаправленного формирования творческих сообществ. На настоящий момент в воспитательном пространстве МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и Педагогического института ВлГУ силами школьного и студенческого самоуправления реализуется динамическая сеть разноуровневых педагогических событий, которая включает в себя, например, конкурс «Студент года», Сбор лидеров, День самоуправления, новогодний марафон, спортивный турнир им. М. Лялина, Малые олимпийские игры, Дни науки и искусства, масленичные гуляния, ярмарку и другие воспитательные события.

Особое место среди различных педагогических событий воспитательного пространства школа – вуз занимает Сбор лидеров. Эта совместная традиция среди школьников и студентов живет уже 22 года. Несмотря на солидный возраст, это педагогическое событие не демонстрирует признаков старения. В течение года проводятся три однодневных сбора. Участники сборов: учащиеся 7 – 8-х классов, определяемые как юные участники; учащиеся 9 – 11-х классов – старшие участники; педагогически опытные участники – студенты Педагогического института ВлГУ, бойцы педагогического отряда ВлГУ «Эвентум», выпускники школы, молодые учителя, педагоги

школы, преподаватели ВлГУ, образующие на сборе особые отдельные отряды.

По отзывам участников данного педагогического события, каждый раз при проведении очередных сборов учащиеся открывают для себя новые возможности в формировании гуманистического мировоззрения личности. Сборы лидеров школы и вуза позволяют решить ряд актуальных задач воспитания учащихся. Посредством сборов активизируется межличностное и межвозрастное общение школьников и студентов, что позволяет успешно обогащать опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и самому себе, к традициям воспитания в вузе и школе, тем самым совершенствовать опыт профессиональной и творческой деятельности педагога.

Интересной формой внеучебных занятий, организованных в условиях воспитательного пространства школа – вуз, является гостиная «Круг друзей» (литературная, музыкальная, историческая и т. д.). Подобные творческие встречи, инициаторами которых становятся как студенты, так и школьники, проводятся регулярно, один раз в четверть. Место для таких внеучебных занятий может быть выбрано по желанию самих участников – и в школе, и в вузе. Занятия выстраиваются как педагогическое событие. Цель данного педагогического события – формирование опыта эстетического самоопределения, эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру и самим себе. Посредством этого педагогического события решаются задачи по формированию культуры школьно-

вузовского сообщества, развитию опыта эстетической самореализации в совместной художественной деятельности, а также задачи по выявлению соотношения личностных ценностей и внутригрупповых предпочтений. Модель проектирования и организации педагогического события гостинойной включает в себя следующие этапы:

- 1) этап эмоционального вызова;
- 2) этап встречи с культурным знанием: создание проблемной ситуации, взаимодействие с явлениями культуры, эмоциональное переживание, идентификация (опознание, самоотождествление), понимание смыслового содержания, его внутреннее воссоздание;
- 3) этап само- и социоконструкции: совместное обсуждение, совместная и индивидуальная деятельность в различных формах;
- 4) этап рефлексии (коллективной и индивидуальной).

Например, литературно-музыкальную гостиную как педагогическое событие отличает ряд характерных особенностей. Подготовительный этап открытого заседания гостинойной представляет собой отбор и изучение учащимися интересного художественного материала, исторических фактов, написание учащимися тематических творческих работ, составление сценария, выявление художественного потенциала исполнителей, репетиции отобранных музыкальных и литературных произведений, привлечение различных специалистов из учителей и выпускников школы, студентов вуза и др. В соответствии с вышеназванными условиями выбирают исполнительский жанр гостинойной: домашний концерт, музыкальный спектакль, литературно-музыкальная композиция, «капустник» и т. п.

Любая тематическая гостиная (литературная, музыкальная, историческая и даже физико-математическая) подразумевает исполнение различных песен в традициях домашнего музицирования, часто в сопровождении фортепиано и гитары. Но в зависимости от предпочтений и интересов участников возможно появление и других инструментов – флейты, баяна, скрипки. На всех творческих встречах в гостиной минимально используется фонограммная запись. Живое звучание голосов и музыкальных инструментов создает неповторимую атмосферу сопереживания, событийности, трепетности и возвышенности над повседневностью, что в свою очередь обеспечивает открытость для непосредственного и искреннего общения всех участников, развитие диалогичных форм культуры.

В процессе организации и проведения гостиной как педагогического события широко применяются методы, способствующие преобразованию педагогического события в культурное, эстетическое событие, становящееся фактом личной жизни и вызывающее у человека чувство духовного возвышения как потенциальный источник изменения повседневности.

Метод свободного выбора собственной художественной деятельности участниками педагогического события дает возможность создать у них эмоционально положительное настроение. Во время проведения гостиной у большинства участников отмечается состояние возвышения над обыденностью под воздействием поэзии, музыки, живописи и других видов искусства. Это оказывает эмоциональное

влияние на психологический климат в школе и вузе в целом. Для большинства участников литературно-музыкальной гостиной стали значимо ценны личные эстетические встречи с произведением художественной культуры. Это позволяет совершенствовать художественную культуру учащихся (художественную образованность, художественный вкус и художественные предпочтения).

Чтобы личное эстетическое событие закрепились в поведении учащихся, во время проведения педагогического события создаются условия для формирования опыта ценностно-ориентированной деятельности. Основное условие – организация совместной художественной деятельности учащихся в гостиной (литературной, изобразительной, музыкальной, театральной), направленной на реализацию возможностей учащихся и развитие у них личностных структур «само». Любое из направлений художественной деятельности участники выбирают свободно, по желанию и степени развитости индивидуальных художественных способностей.

Метод дидактической игры представлен в ходе проведения гостиной в следующих формах: имитационная игра, воспроизводящая сюжет, структуру и само событие создания произведения художественной культуры; исполнение ролей с «обязательным художественным содержанием» в разработанной модели-пьесе (социодраме), в которой разыгрывается поведение человека в какой-либо ситуации.

Метод индивидуальной и коллективной рефлексии применяется во

внеучебном педагогическом событии в целях выявления и закрепления ценностно-ориентированной позиции личности учащегося. Рефлексивная информация служит основанием для выбора способов деятельности. Рефлексия, осуществляемая учащимися, обуславливает самоуправление их деятельностью. Потребность в самовоспитании проявляется особенно активно в подростковом и юношеском возрасте, поэтому часто инициаторами рефлексии являются сами учащиеся. Осмыслению результативности педагогического события способствует рефлексия, выступающая пространством коллективного и индивидуального самовыражения, зоной поиска и утверждения общих ценностей. Формы проведения рефлексии используются различные: анкетирование, тестирование, сочинения-размышления, творческие работы, обмен мнениями, выпуск газет, создание плакатов.

В начале и по завершении рефлексии в гостинной исполняют традиционные и соответствующие содержанию педагогического события песни, выбор которых совместно определяют сами школьники и студенты. Необходимо подчеркнуть, что именно исполняемая в рефлексивном кругу песня создает неподдельную атмосферу единения всех участников педагогического события и искреннего сопереживания.

В ходе рефлексии через индивидуальные высказывания собственного мнения участников круга (детей и взрослых) о взволновавшем их художественном событии, в том числе и о встрече с явлениями художественной культуры, определяется ценностное отношение детско-взрослой общности к определенному культурному событию.

Анализ высказываний участников гостинной позволяет утверждать, что очень часто данное педагогическое событие становится событием личной жизни его участников. Статус личного эстетического события присваивается педагогическому событию всегда индивидуально. Большинство участников гостинных отмечают в своих отзывах, что данные внеучебные занятия стали для них праздниками совместного художественного творчества, дали им возможность выйти за рамки повседневности. Совместные переживания участниками одного эмоционального состояния способствуют сплочению коллективов детей и взрослых.

Главными показателями успешной организации гостинной как педагогического события в условиях воспитательного пространства школа – вуз стали следующие характеристики учащихся: высокое избирательное отношение к материальным и духовным ценностям культуры; потребность субъектов воспитательного пространства в духовном возвышении посредством общения с искусством и другим человеком, активная самостоятельная реализация свободных форм художественного творчества личности.

Сама инициатива школьников и студентов в проведении встреч в гостинной – показатель развития у учащихся способности к жизненному самоопределению, так как их собственное моральное и эстетическое осознание действительности поднимается до уровня ценности эмпатии, до уровня развития спонтанности, безусловности принятия себя и других, до уровня уважения чужого культурного опыта [4, с. 75 – 81].

Таким образом, внеучебные раз-
ноуровневые педагогические события,
организованные совместно школьни-
ками и студентами в условиях воспи-
тательного пространства школа – вуз,
дают возможность всем участникам рас-
крываться в различных сферах интере-
сующей их ценностно-ориентированной
деятельности, проявлять свои способ-
ности к жизненному самоопределе-
нию в рамках нравственного, эстети-
ческого, гражданского, а также про-
фессионального аспектов.

Подводя итоги, можно заметить,
что если воспитание включает в себя
определенные ценностные модели са-
мостоятельного выбора нравственных
норм, навыков поведения и опирается

на способы предъявления культурных
достижений посредством целе- и
ценностно-ориентированных встреч
взрослых и детей, то универсальной
основой воспитания становится го-
товность личности к продуктивной и
эмпатийной коммуникации в педаго-
гическом событии. Однако исследова-
тельский поиск в области воспитания
идет не только в направлении органи-
зации различных педагогических со-
бытий отдельного образовательного
учреждения, но и в направлении со-
здания единого воспитательного про-
странства как благоприятного условия
освоения и передачи ценностно-
смысловых ориентиров от одного по-
коления к другому.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и тех-
ники. Ежегодник 1984 – 1985. М. : Наука, 1986. С. 80 – 160.
2. Борытко Н. М. Онтологическое понимание современного воспитания // Ин-
тернет-журнал «Эйдос». 2007. 1 марта [Электронный ресурс]. URL:
<http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm> (дата обращения: 28.01.2017).
3. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства : Событийный подход // Современ-
ные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб.
науч. ст. Пермь, 2001. С. 77 – 88.
4. Дрозд К. В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопреде-
ления на основе событийного подхода : монография. Владимир : Изд-во
ВлГУ, 2013. 152 с.
5. Сапожникова Т. Н. Механизмы жизненного самоопределения старшеклассни-
ков // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 105 – 109 [Элек-
тронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15188209> (дата обра-
щения: 28.01.2017).
6. Селиванова Н. Л. Научный поиск в теории воспитания: приоритеты, достиже-
ния и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 103 –
116.
7. Якушкина М. С. Формирование условий взаимодействия индивидуальных и
групповых субъектов развивающегося воспитательного пространства муни-
ципального района // Инновации и образование : сб. материалов конф. Серия
“Symposium”. СПб. : С.-Петербург. философ. о-во, 2003. Вып. 29. С. 378 – 383.

K. V. Drozd

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL EVENTS
IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL RANGE
"SECONDARY SCHOOL – HIGH SCHOOL"**

It represents grounding of value basis for education of training youth, actuality for revision of declarative and eventual approach to organization of pedagogical activity in educational institutions through forming of special educational range as a condition for scholar's personal development, his/her ability for self-realization and self-determination. Investigation reveals essence and features of pedagogical event technology, and demonstrates definition of educational range "secondary school – high school". The author analyzed pedagogical practice in implementation of different-leveled pedagogical events in educational range "secondary school – high school", described characteristics of vital self-determination among scholars and students, included in pedagogical events of non-learning activity subrange of the "secondary school – high school" educational range.

Key words: *education, educational range, educational range "secondary school – high school", pedagogical event, vital self-determination.*

УДК 37(091):371

Н. К. Кутякова, В. Ю. Ферцер

**ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

В статье раскрыты возможности использования духовно-нравственных ценностей и традиций в формировании национального самосознания молодежи в системе современного образования. Представлены варианты моделей воспитательно-образовательных систем на основе учебных планов и программ в условиях федерализации и регионализации.

Ключевые слова: *национальное самосознание, духовно-нравственное развитие, историко-культурное наследие, толерантность, самоидентификация индивида.*

Система образования – важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интегра-

ции российского общества. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации предполагает формирование, функционирование всесторонней системы мер государственного регулирования национальных отношений, направленных на

обеспечение условий для социально-культурного развития народов и на предотвращение очагов межнациональной напряженности, на укрепление единства и территориальной целостности России [12]. В силу этого формирование национального самосознания народа, духовного характера является залогом позитивных межнациональных отношений. Под влиянием окружающей среды, идеологии, а также системы образования подрастающее поколение усваивает те или иные национальные и общечеловеческие ценности и духовные ориентиры.

Значительный вклад в исследование происхождения и сущности национального самосознания, национального духовного характера внесли представители религиозно-антропологического течения в русской педагогике конца XIX – начала XX в.: Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов, В. С. Соловьев и др. Рассматривая развитие педагогической мысли в России в XIX – начале XX в., В. В. Зеньковский заострил внимание на том, что первостепенными проблемами педагогической рефлексии являются история и культура России. Связывание педагогических проблем с темами современности, по мнению мыслителя, и есть та плодородная сила, которая определяет собой творческое настроение педагогической мысли. Идея взаимосвязи школы и жизни, раскрытие в теории и практике целостной картины духовного развития ребенка и задача воспитательного воздействия с учетом возрастных изменений должны быть положены в основу педагогики [4, с. 88].

Структура компонентов и содержание национального самосозна-

ния рассматривались в работах видных отечественных педагогов. Под влиянием идей К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева и других в отечественной педагогике сложилась система воспитания, построенная в соответствии с особенностями жизни народа, развивающая в детях ценные черты и моральные качества: патриотизм, национальную гордость. С детского возраста ребенок усваивает народную культуру, родной язык, знакомится с произведениями устного народного творчества. Система воспитания в каждом регионе России связана с условиями исторического развития, нуждами и потребностями людей. По мнению К. Д. Ушинского, «народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность» [11, с. 253].

В настоящее время большинство педагогических исследований, посвященных проблемам формирования национального самосознания, можно отнести к следующим основным направлениям: воспитание гражданской зрелости, патриотических чувств как интегративного свойства личности гражданина, любящего свое Отечество, родной край. Исследователи В. И. Беляев, И. А. Галицкая, З. Т. Гасанов, А. Я. Данилюк, Д. И. Латышина, И. В. Метлик, М. И. Мухин и другие подчеркивают, что не следует понимать под национальным самосознанием простое отнесение людьми себя к той или иной национальности. В соответствии с концепцией национальной школы [5; 13] формирование

национального самосознания выступает как сложное структурное образование, включающее и национальные стереотипы, и представления о территории, культуре, языке, об историческом прошлом. Структурные элементы национального самосознания находятся в сложном сочетании и играют неодинаковую по своей значимости роль в его формировании и функционировании.

Одним из устойчивых элементов структуры национального самосознания является осознание человеком своего этногенеза. Чувство исторических корней нации – первейший атрибут национального самосознания. Оно покоится на свойствах человеческой памяти. Другие структурные элементы национального самосознания – любовь к родному краю, истории, культуре своего народа, его героям, почитание национальных традиций, обычаев, обрядов, приверженность родному языку – могут изменяться, а некоторые и вовсе отсутствовать.

Проблема формирования национального самосознания у подрастающего поколения связана с особенностями социокультурной, экономической и образовательной ситуации в стране, характеризующейся трансформацией сложившейся системы воспитания как в общеобразовательной организации, так и в семье, а также пересмотром образовательных стандартов, учитывающих интересы обучающихся, общества и государства.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России ключевая роль в повышении уровня доверия человека к согражданам, обществу, государству,

настоящему и будущему своей страны отводится общеобразовательной организации. В новых государственных образовательных стандартах, проектах «Наша новая школа», «Школа 2100» и принятой Правительством РФ программе «Патриотическое воспитание граждан России до 2025 года» поставлена задача по созданию необходимых условий для повышения уровня консолидации российского общества.

Психологи Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие рассматривают самосознание как внутренний стержень личности, во многом определяющий уровень ее развития. Национальное самосознание личности – это образ самого себя как представителя нации, народности. Оно включает: осознание себя как индивида на основе природно-биологических свойств (национально-физическое); осознание себя как носителя национальной психологии на основе познания психических процессов (национально-психологическое); осознание себя как носителя национальных свойств личности на основе познания социальной действительности (национально-социальное), целостное и гармоничное существование человека в окружающем его мире.

Опираясь на современные теоретические подходы и достижения в области построения и функционирования национального образования, мы обратились к проблеме развития и совершенствования социально ориентированного национального воспитания в общеобразовательных организациях [6; 7; 13]. В проведенных нами исследованиях отмечается, что, с одной

стороны, по мере расширения межнациональной интеграции происходит интернационализация культуры и быта, т. е. значительно увеличивается взаимовлияние и взаимообогащение разных культур. С другой стороны, быстрыми темпами растет национальное самосознание, которое выражается в повышенном интересе к традициям и ценностям исторического прошлого и культурного наследия, к сохранению национального языка, обычаев, фольклора, искусства, народного творчества. Национальные интересы не могут не учитываться сегодня при решении любого вопроса, стоящего перед современным российским обществом. Особенно важны они при решении проблем национального образования. Стремление народов к самоопределению и упрочению самостоятельности обостряет потребность в формировании национального самосознания подрастающего поколения, что в первую очередь затрагивает педагогическую науку и общеобразовательные организации.

Начиная с 90-х гг. XX в. в отечественной педагогике появляются модели национального образования (И. Ф. Гончаров, Т. И. Гончарова, Н. И. Малиновская, А. И. Николаева, Л. Н. Погодина, Н. П. Фаустова, М. И. Шилова и др.). Становится все более очевидным, что для процветания России, улучшения современного образования требуется активизация духовно-нравственного потенциала личности, осознающей ценности историко-культурного наследия. В исследованиях И. Ф. Гончарова, А. И. Николаевой, Л. Н. Погодиной содержание образования максимально наполняется

этнографическим и историческим материалом, способствующим пробуждению национального самосознания [2; 3; 8]. Образование, по мнению А. И. Николаевой [8], организуется на уровне современных научных и хозяйственных технологий, в то же время оно связано с основной идеей – защитой российской идентичности и сохранением национально-культурного богатства. Освоение социокультурного наследия должно быть отражено в учебном плане и общеобразовательной программе. Русский язык изучается в русистическом аспекте: русскость русского языка, искусство русского слова, русского красноречия, речевой этикет, связь с историей, обновленный состав произведений и т. п. Приоритетное место в учебных планах и программах в рамках государственных стандартов образования отводится таким предметам, как родной язык, отечественная история и литература, искусство, география России. В исследовании А. И. Николаевой предлагается введение в воспитательно-образовательную деятельность спецкурсов, факультативов, кружков народного творчества и национальных ремесел, театральной народной педагогики. Концептуальные положения модели «Русская школа» (И. Ф. Гончаров, Л. Н. Погодина) [2; 3] – приобщение к нравственности как первооснове человека. Специальные курсы дополняют и углубляют содержание основных дисциплин. Спецкурс «История России» предстает не как история классов, смена формаций, а как история людей. Спецкурсы «Русский фольклор», «Русская этнография», «Русская душа», «Святыни России» погружают ребенка в мир

национальных русских ценностей, вселяют гордость за свою страну.

Авторы программы «Социокультурные истоки» (И. А. Кузьмин, А. В. Камкин) убеждены в том, что важнейшей функцией школы становится гармоничное развитие и воспитание гражданина России, способного сохранять и приумножать духовный и социокультурный опыт Отечества [9, с. 18 – 34]. Материал программы нацелен на понимание истоков духовности, морали, нравственности, традиционно присущих российской цивилизации. Программа «Воспитание на социокультурном опыте» (И. А. Кузьмин, О. А. Бандяк, В. Н. Сеницына, М. А. Сергеева, Н. А. Костромина) [Там же, с. 57 – 114] предусматривает решение следующих задач: соотнесение ценностей жизни с собственным опытом, формирование на их основе активной гражданской позиции.

Стратегическая программа развития современного национального образования «Социокультурные истоки» (I часть программы – 1987 – 2012 гг.; II часть программы – 2011 – 2036 гг.) исходит из принципа приоритета духовно-нравственных ценностей в качестве важнейшей отечественной традиции, лежащей в основе преемственности поколений России. Реализация программы будет способствовать становлению целостной системы обучения и воспитания, в рамках которой объединятся усилия школы, семьи, общества и государства и сохранятся при этом индивидуальный опыт и программы развития каждой образовательной организации в системе общего и дополнительного образования.

Программа сопровождается комплектами материалов с 1-го по 11-й классы: научно-методическими сборниками, учебными пособиями и тетрадями, книгами для развития [Там же, с. 139 – 159]. Основные положения программы и учебно-методический комплекс «Социокультурные истоки» направлены на создание целостного педагогического инструментария общего образования (дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование) в контексте ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». На практике эта идея воплощается благодаря использованию активных форм обучения и воспитания в рамках социокультурного тренинга. Содержательный аспект тренингов предполагает освоение социокультурных категорий; коммуникативный аспект – развитие способности общения с партнерами; управленческий аспект – умение управлять собственной деятельностью и приходить к согласию с другими участниками; психологический аспект – мотивацию на работу в группе и совместное достижение значимых результатов; социокультурный аспект – воспитание у детей патриотизма, бережного отношения к историческому, культурному и природному наследию края, к своему Отечеству.

В дошкольный период дети приобретают представления о семейных ценностях. Учебный курс истоковедения в начальной школе [Там же, с. 57 – 114] дает ребенку представление о жизненно важных для человека категориях и развивает систему духовно-нравственных ценностей внешнего (социокультурно-

го) и внутреннего (духовного) мира. Курс призван приблизить детей к вечным истинам через простые понятия – имя, род, семья, книга, честь, любовь, традиции и др. На ступени общего образования [9, с. 118 – 124] обучающихся подводят к пониманию важнейших идеалов отечественной духовности и культуры. Школьникам предоставляется возможность осознать и уяснить смысл религии и науки в ценностном ядре цивилизации. Знакомство с истоками народного творчества позволяет исследовать язык, образы и мотивы жанров отечественного искусства, его патристическое и духовно-нравственное содержание. Дела и подвиги народа представлены в традициях различных слоев населения: крестьянского, ремесленного, купеческого; государственного, воинского и духовного служения. В старших классах (10 – 11-е классы) ребята осмысливают значение служения Отечеству в многовековой истории России, определяют собственное воззрение на долг – служить Отечеству [Там же, с. 26 – 27]. В центре учебно-воспитательного и дополнительного образования – универсалии российской цивилизации. Вместе с тем программный материал рассчитан на воспитание подрастающего поколения из семей, придерживающихся других культурных традиций.

Варианты моделей национальной школы, представленные на Российском образовательном форуме, базируются на фундаментальных положениях гуманистического, личностно ориентированного, творческого подходов [1]. В педагогической деятельности организуются комплексные и интегрированные занятия, путеше-

ствия по родным местам, научно-практические конференции, олимпиады, конкурсы, фестивали и т. п. Проекты национальных школ предусматривают создание этнографического музея, наличие определенной системы просвещения и участие родителей в формировании межнационального общения, включение общественных организаций и объединений в процесс сохранения и развития традиций национальной культуры народов России. Направления деятельности «именной школы» – осознание причастности людей к истории развития своего края и Родины (деятелей науки, искусства, патриотов, меценатов, попечителей народного образования и т. п.) [Там же].

Рассмотрение русской истории и культуры других российских народов, по мнению ряда авторов (А. И. Николаевой, В. Ю. Троицкого, Ф. Ф. Харисова, В. Швеммера) [8; 10; 14; 15], предполагает не ограничение образования набором «русских» учебных дисциплин, а освоение инокультурного опыта. Важно исходить из особенностей русского менталитета, производного от русского культурно-исторического и цивилизационного типа.

Таким образом, существующие проекты и программы общеобразовательных организаций приобщают в равной степени людей всех национальностей к родным истокам в условиях многоконфессиональности и поликультурных особенностей социума. Сохранение своей идентичности и адаптация в поликультурной среде – основной путь в процессе преодоления межнациональных конфликтов, формирования толерантности и духовно-ценностных ориентиров.

Литература

1. Вариативные модели развития гуманитарной школы национальной культуры (По материалам проекта «Концепция развития гуманитарной школы русской культуры» и других проектов конкурса инновационных разработок Российского образовательного форума – 2004) / авт.-сост. З. А. Каргина. М. : АПКИ-ПРО, 2004. 32 с.
2. Гончаров И. Ф. Какой быть российской школе? // Воспитание школьников. 1993. № 5. С. 8 – 12.
3. Доктрина образования в России / сост.: Е. П. Белозерцев [и др.]. М. : Педагогика, 1994. 19 с.
4. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика. 1997. № 2. С. 73 – 89.
5. Концептуальные основы педагогики национальной школы / В. И. Беляев [и др.] ; под ред. д-ра пед. наук М. И. Мухина. Элиста : Джангар, 2000. 136 с.
6. Кутякова Н. К., Ферцер В. Ю. Теоретико-методологические основания национально ориентированной педагогики в русле парадигмы развития современного образования // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 10 – 15.
7. Кутякова Н. К., Ферцер В. Ю. Общие тенденции формирования и функционирования общеобразовательной школы России в рамках государственной национальной политики // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 25 – 29.
8. Николаева А. И. Русская национальная школа XIX – XX вв. История. Современность. Опыт. М. : МГОПУ, 2000. 250 с.
9. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве основы программы духовно-нравственного воспитания образовательного учреждения / авт.-сост.: проф. И. А. Кузьмин, Л. П. Сильвестрова, М. Е. Соколова. М. : Истоки, 2011. 159 с.
10. Троицкий В. Ю. Русская школа и современное состояние образования // Педагогика. 2011. № 7. С. 22 – 26.
11. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1988. 492 с.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 1 мая 2017 г.) [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 14.01.2017).
13. Ферцер В. Ю., Кутякова Н. К. Формирование национального мировоззрения как ценность образования на современном этапе // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. № 2. С. 205 – 208.
14. Харисов Ф. Ф. Национальная культура в воспитательном процессе // Педагогика. 1999. № 2. С. 51 – 57.
15. Швеммер В. Этнокультурная школа как открытая воспитательная система // Воспитание школьников. 2003. № 4. С. 7 – 14.

N. K. Kutyakova, V.Y. Fertser

**PROBLEMS OF SOCIALLY-ORIENTED NATIONAL EDUCATION
PERFECTION IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

In the paper the possibilities of using moral values and traditions in the formation of national consciousness of youth in the system of modern education are revealed. Some variants of educational systems models based on curricula and programs in terms of federalization and regionalization are presented.

Key words: *national identity, spiritual and moral development, historical and cultural heritage, tolerance, self-identification of the individual.*

УДК 379.8

А. А. Михайлов

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОБЪЕДИНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ**

В статье раскрыто социально-педагогическое значение общественных объединений подростков с позиции актуальных социальных требований, возрастных особенностей и специфики внеучебной деятельности современных подростков. Охарактеризованы ресурсы свободного времени подростка как особой сферы жизнедеятельности личности. Выявлены особенности подросткового возраста, определяющие содержание, формы и характер внеучебной деятельности в рамках общественных объединений в свободное время.

Ключевые слова: *свободное время, общественные объединения, подростковый возраст.*

Особенностями современного российского общества, в условиях которого происходит становление личности подростка, являются его динамичность и поликультурность. Это существенно осложняет процесс интеграции развивающейся личности в социум, поскольку создает трудности при определении социальных и нравственных ориентиров, а также при выработке жизненной стратегии. Современный подросток легко может потерять себя, дезориентироваться в социальной ситуации, что в результате

негативно скажется на его развитии. В этой связи остаются постоянно востребованными такие социальные институты, как общественные организации, в контексте своей деятельности предоставляющие возможность неформального включения подростков в социальную жизнь, позволяющие гармонично сочетать индивидуальные качества и интересы с запросами референтной группы, с коллективными мотивами сообщества.

Кроме того, общественные объединения содержат и предъявляют

подростку образцы, которыми обладает социализированная личность с активной субъектной позицией, инициативная, готовая преодолевать трудности и решать возникающие жизненные задачи.

Проведенное нами исследование подтверждает, что деятельность общественных объединений, в отличие от зачастую формального процесса воспитания, обеспечивает переход от авторитарной педагогики к гуманистической, к педагогике развития. На базе гуманистических традиций отечественного и зарубежного педагогического знания, а также актуальных идей личностной парадигмы воспитания строится новая картина взаимодействия педагогов-организаторов общественных объединений и подростков как социально ориентированного процесса, отвечающего личным и социальным мотивам участников.

Гуманистически ориентированные социально-педагогические технологии подразумевают преодоление отчужденности педагога от подростка, создание условий для проявления субъективности последнего, для его свободного саморазвития в процессе активной воспитательной деятельности, позволяющей подросткам наиболее полно реализовать себя. Ведущим направлением деятельности современных общественных объединений является разработка и использование социально значимых проектов, в ходе которых и происходит тактичное и ненавязчивое педагогическое сопровождение подростков для реализации личностно ориентированных целей воспитания и обучения.

Чтобы личность стала подлинным субъектом социальных отношений, необходимо создание условий для ее постоянного роста, обогащения опытом творчества, формирования механизмов самоорганизации, самореализации, самоуправления. При этом процесс воспитательного взаимодействия рассматривается как личностно ориентированный, основными чертами его являются: вариативность содержания для различных субъектов его усвоения; приоритет интересов и запросов подростков над заданной извне программой; ориентация на выработку у них собственных взглядов; приоритет творчества над схематизмом, диалога – над монологом, индивидуальности – над единообразием.

Подростковый возраст представляет собой особый, ответственный период становления личности, так как в это время складываются нравственные основы личности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

В данном возрасте наиболее ценны успехи в среде сверстников. При всей ориентации на самоутверждение среди сверстников подростки отличаются крайним конформизмом в подростковой группе. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и часто

готов выполнить то, на что его подталкивает группа. Группа создает чувство «Мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутренние установки и позиции. Если группа подвергает сомнению важность или достоверность каких-либо сведений, даже полученных одним из ее членов из компетентного источника, то очень часто он может согласиться с точкой зрения группы. В результате даже сведения, источником которых являются учебно-воспитательный процесс и средства массовой информации, воспринимаются и усваиваются подростками не в «чистом» виде, а в той или иной степени трансформированные.

Отношения в группе играют большую роль в формировании образа «Я» подростка. Если младший школьник, соотнося себя со сверстниками, отчасти еще ориентируется на оценки, которые дает ему и его товарищам учитель, взрослый, то подросток в первую очередь соотносит себя с группой сверстников, учитывая то, насколько ее члены одобряют или не одобряют какие-либо его свойства, способности и качества, проявляющиеся в делах, поступках. Таким образом, подростковый возраст объективно характеризуется актуализацией таких потребностей, как общение, самореализация, самоутверждение, совместная (групповая) деятельность.

Исследователи В. А. Караковский, Д. И. Фельдштейн подчеркивают, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общественно полезная деятельность. Это объясняется прежде всего стремлени-

ем подростка к общественному признанию, осознанию и развитию своей уникальности. Кроме того, подросток начинает ценить и особо выделять общение со сверстниками [3; 5].

Как подчеркивает А. Ф. Воловик, в данном возрасте происходит очень важный, но часто остающийся незамеченным психологический процесс – разделение времени на занятое и свободное (учебное и внеучебное). Такое деление осуществляется и на последующих возрастных этапах. Занятое время определяется регламентированной и обязательной трудовой, профессиональной (учебной) деятельностью, свободное время – деятельностью вне рамок профессии (внеучебной деятельностью). При этом школа перестает восприниматься как место сосредоточения основных интересов и переживаний, а выступает как необходимая часть жизни, требующая значительных интеллектуальных, эмоциональных и физических затрат. Особую значимость для подростка по этой причине приобретает внеучебная деятельность как сфера восстановления физических, духовных и интеллектуальных сил [1].

Следует отметить, что внеучебное время, в рамках которого осуществляется внеучебная деятельность подростков, обладает значительным потенциалом для их физического и духовного формирования и становления. По сути, внеучебное время – принципиально значимая сфера жизнедеятельности человека, так как определяется прежде всего интересами и потребностями, а не необходимостью.

Деятельность общественного объединения во внеучебное время подростка является для него одним из бытийных пространств, в котором личность относительно свободна в приложении своих сил и может быть сосредоточена на освоении нового, творчестве и самоактуализации. Внеучебное время характеризуется меньшей регламентированностью, большей свободой, нежели другие пространства бытия личности. По этой причине содержание и насыщенность внеучебного времени обусловлены личностными особенностями. Психологи в этой связи подчеркивают возможность проявления человеком своей индивидуальности во внеучебное время.

Свободным это время является потому, что, во-первых, оно относительно свободно от непосредственных трудовых (для школьника – учебных) обязанностей, во-вторых, оно принадлежит индивиду, который волен при данных условиях относительно свободно распоряжаться им по своему усмотрению; в-третьих, оно свободно от вынужденного удовлетворения человеком тех потребностей, которые связаны лишь с сохранением его жизнедеятельности и работоспособности; в-четвертых, при его использовании человек имеет возможность одни затраты времени заменить другими.

Внеучебное время школьника, в отличие от внерабочего времени взрослого, имеет свои особенности. Они определяются спецификой их деятельности – учебной как ведущей в школьном возрасте. Во-первых, границы между учебным и свободным временем размыты, так как продолжи-

тельность учебного времени является менее определенной, чем продолжительность рабочего времени у взрослых. Так, время, затрачиваемое на приготовление домашних заданий, различно и зависит от многих факторов, в том числе и от уровня подготовки школьников, их добросовестности и т. д.

Во-вторых, это особенности, определяемые спецификой детского организма, для которого особенно значима необходимость более рационального сочетания таких режимных компонентов, как смена видов деятельности, ежедневное обязательное пребывание на воздухе и т. д.

В-третьих, это психологические особенности школьного возраста. В это время личность формируется и развивается, закладывается тот личностный базис, который оказывает значительное влияние на дальнейшую взрослую жизнь человека.

Таким образом, сущность внеучебного времени раскрывается посредством следующих его характеристик:

- свобода, являющаяся основой для проявления субъектности личности;
 - индивидуальность, предполагающая возможность самостоятельного определения подростком содержания, формы и продолжительности занятий;
 - развивающий характер, предполагающий возможность развития внутреннего потенциала человека.
- Анализируя специфику подросткового возраста, следует отметить:
- что главные мотивационные линии подростка – самопознание, самовыражение и самоутверждение;

- для подростка значимо мнение группы, членом которой он является, поэтому ведущий вид деятельности в данном возрасте – общественно полезная деятельность;

- подросток психологически разделяет общий бюджет времени на занятое и свободное. При этом особую значимость для подростка приобретает свободное время.

Подчеркнем, что внеучебное время обладает значительным развивающим потенциалом, так как максимально соответствует индивидуальным особенностям человека: подросток имеет возможность реализовать свои возможности настолько, насколько пожелает сам. Однако определить содержание и формы деятельности в свободное время подросток не всегда готов. Наличие зависимости от мнения окружающих, от значимых для подростка людей может помешать осуществлению такого выбора. В такой ситуации подросток часто сталкивается с проблемой – сделать самостоятельный независимый выбор или последовать примеру. Сложность возникает тогда, когда подросток не может отличить одного от другого: следование примеру подросток выдает за самостоятельный выбор. За таким поведением стоит страх неприятия окружающими, боязнь быть отвергнутым. Часто это служит причиной выбора подростком деятельности, имеющей не развивающий, а деструктивный характер.

Вследствие этого сфера внеучебного времени – это сфера педагогической деятельности. Именно здесь подросток сталкивается с такими трудностями, которых может не быть в сфере

учебной деятельности, когда рядом находится педагог. Педагогическая деятельность в сфере внеучебного времени позволяет создать единое развивающее пространство для подрастающего поколения.

Поскольку внеучебное время – это особая сфера жизнедеятельности личности, носящая субъективный характер, то педагогическая деятельность не должна нарушать главное ее условие – свободу выбора. Педагог, занимая сопровождающую позицию по отношению к подростку, предлагает ему варианты развивающей внеучебной деятельности в условиях свободного времени. При этом подчеркнем, что предлагаемые педагогом виды деятельности должны быть потенциально привлекательны для подростка, позволять решать актуальные возрастные и социальные задачи развития.

Практика свидетельствует, что особым успехом в педагогической деятельности с подростками в сфере внеучебного времени пользуется деятельность в рамках различных общественных организаций и объединений. Такая форма внеучебной деятельности максимально соответствует возрастным особенностям подростка, что позволяет ему реализовать потенциал, самоутвердиться, сформировать социальные компетенции и таким образом стать зрелой личностью, обладающей субъектной позицией, ответственностью.

В педагогической практике Оренбуржья наличествует большое количество форм подростковых объединений (союз, федерация, ассоциация, клуб, студия, мастерская, организация), позволяющих сделать выбор по интере-

сам; выражающих их конкретную характеристику существования во времени, пространстве (объединения по месту жительства, в Доме детского творчества, во Дворце культуры и т. д.); консолидирующих детей одного и разных возрастов и различающихся по своим целям, направленности деятельности, по программам деятельности, по количеству и составу участников, характеру взаимоотношений, связей, по внутренней структуре и характеру влияния на подростков.

Вне зависимости от формы любое подростковое общественное объединение как часть современного общества способствует социальной интеграции личности. Деятельность подростков в общественной организации не только является эмоционально привлекательной, но и содержит необходимые условия для развития актуальных социальных компетенций личности. Подростковая общественная организация – действенный проводник позитивной взаимосвязи подростка с развивающей социальной средой.

Литература

1. Воловик А. Ф., Воловик В. А. Педагогика досуга : учебник. М. : Флинта : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1998. 240 с.
2. Жданова С. Н., Сальцева С. В. Социум и школьник: методология педагогического исследования взаимодействия : монография. М. : Изд-во УРАО, 2010. 185 с.
3. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Пед. о-во России, 2000. 256 с.
4. Михайлов А. А. Социально-педагогическое сопровождение внеучебной деятельности подростков в клубном объединении : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 170 с.
5. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М. : Педагогика, 1989. 206 с.

A. A. Mikhaylov

SOCIAL AND PEDAGOGICAL VALUE OF PUBLIC ASSOCIATIONS OF TEENAGERS

In the article social and pedagogical value of public associations of teenagers from a position of actual social requirements, age features and specifics of extracurricular activities of modern teenagers is revealed. Resources of free time of the teenager as special sphere of activity of the personality are characterized. The features of teenage age defining the contents, forms and nature of extracurricular activities within public associations in free time are revealed.

Key words: *free time, public associations, teenage age.*

МНОВЕКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается понятие коммуникативной компетентности, её значение для современного человека, приводятся критериальные признаки её формирования и структура. Предлагается мновекторная модель формирования коммуникативной компетентности учащихся среднего и старшего звена школы, основанная на системном применении интерактивных технологий при групповой форме организации занятий. Приводимая в статье матрица демонстрирует стратегию этапного формирования коммуникативной компетентности личности в системе усложняющихся интерактивных дидактических групповых игр.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, интерактивное обучение, мновекторная модель формирования коммуникативной компетентности, матрица стратегии этапного формирования коммуникативной компетентности.

Тенденции последних десятилетий к глобализации и информатизации общества, к многократному увеличению разнообразных коммуникативных связей, к образованию единого культурного и полилового пространства, к росту взаимозависимости народов приводят к необходимости научиться, по словам председателя Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жака Делора, «организовывать совместную жизнь в „планетарной деревне”» [12]. Образование «является участником процесса зарождения нового всемирного сообщества» и призвано «содействовать созданию более совершенного мира, устойчивому человеческому развитию, взаимопониманию между народами, обновлению демократии в

повседневной жизни, формированию человека мира» [12]. Таким образом, на первый план в мировом и российском образовании выдвигается проблема формирования коммуникативной компетентности личности, являющейся, по данным ЮНЕСКО (доклад В. Хутмахера) [11], одной из пяти «ключевых» компетентностей современного человека и понимаемой как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного межличностного взаимодействия в определенном круге жизненных ситуаций. В российских документах, содержащих требования ФГОС, находим, что «в своей развитой форме коммуникативная компетентность – это умение ставить и решать многообразные коммуника-

тивные задачи: способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение нормами и «техникой» общения, умение согласовывать свои действия с действиями других, выбирать адекватные стратегии коммуникации, готовность к гибкой регуляции собственного речевого поведения» [9, с. 20; 10, с. 57].

В результате проведенного нами структурно-функционального анализа различных источников (П. Г. Аргунова, А. Г. Асмолов, А. В. Баранников, Л. К. Гейхман, Ю. Н. Емельянов, И. А. Зимняя, В. Н. Куница, В. А. Лабунская, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской и др.) обозначился весьма поликомпонентный состав понятия «коммуникативная компетентность», обладающего вариативным множеством функций. В рамках данной статьи мы будем понимать под *коммуникативной компетентностью интегративный многокомпонентный внутриличностный ресурс, определяющий степень возможности включения субъекта в различные процессы коммуникативного взаимодействия (контактного или виртуального) с окружающим миром, уровень эффективности решения поставленных им коммуникативных задач и меру его ситуативной адаптивности*. При этом степень возможности включения субъекта в коммуникативное взаимодействие зависит от его когнитивных и лингвистических способностей, знаний и умений, опыта социальной перцепции и уровня саморегуляции. Успешность решения

субъектом поставленных коммуникативных задач и меру его ситуативной адаптивности определяет сформированный инструментарий коммуникативных навыков для осуществления контактного и виртуального общения, уровень развития коммуникативного целеполагания и рефлексии, а также уровень владения различными формами межличностного взаимодействия. Кроме того, мера ситуативной адаптивности личности – показатель качества овладения коммуникативной компетентностью в целом, так как один из сущностных показателей компетентности – это умение личности быстро и эффективно адаптироваться в сложившейся ситуации, творчески трансформируя и применяя ранее полученные опыт и знания. Таким образом, представляется целесообразным выделить в структуре коммуникативной компетентности три составляющие: *личностно-регулятивную*, подразделяемую на лингвистически-когнитивный и эмоционально-аксиологический компоненты, *межличностную* (интерактивный компонент) и *тактико-стратегическую* (инструментальный компонент).

Проблема коммуникативной компетентности в целом анализировалась в трудах А. П. Панфиловой, Е. В. Сидоренко, Н. Ю. Хрящевой, А. В. Хуторского и других; вопросы формирования отдельных коммуникативных умений рассматривались в работах Л. Н. Аксеновой, З. А. Батчаевой, Г. М. Бушуевой и других; психологические факторы формирования коммуникативных свойств личности раскрывались в работах Т. Н. Абаки-

ровой, А. А. Бодалёва, Л. А. Петровской, В. В. Рыжова и др. В теории и практике лингвистического обучения существует самое большое количество разработок в этой области (Е. М. Бастрикова, Н. В. Долгополова, Г. И. Безродных, А. А. Леонтьев, Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова и др.). Лингвисты В. Каналь, М. Суэйн, Р. Мильруд предлагают четырехмерную модель коммуникативной компетентности, включающую лингвистическую (знание правил языка), социолингвистическую (знание социокультурных правил употребления языка), дискурсивную (знание и соблюдение правил дискурса – общения) и стратегическую компетенции (знание вербальных и невербальных стратегий общения) [6]. Направленность на организацию межличностного иноязычного общения и формирование ценностно-мотивационных установок наиболее успешно реализована в методе активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской [3].

Особую роль в формировании коммуникативной компетентности играют интерактивные технологии, которые проявляются в специфических организационно-педагогических формах: в дискуссиях, дебатах, брейнсторминге, тренинге, в методе кейс-стади, в работе малыми группами или в динамичных парах и т. д. По мнению В. К. Дьяченко [2], интерактивное обучение характеризуется диалоговыми формами взаимодействия участников образовательного процесса, порождающими навыки совместной деятельности.

Е. В. Коротаева [5] определяет интерактивное обучение как способ познания, предполагающий полилоговые формы взаимодействия субъектов обучения, сочетающий варианты индивидуальной и групповой работы. Данные определения акцентируют связь между коммуникацией и интеракцией (взаимодействием).

Формирование коммуникативной компетентности личности представляется целесообразным организовывать именно в логике интерактивных технологий, изначально основывающихся на диалоге индивидуумов. Однако проведенный анализ источников выявил в основном отсутствие прямых параллелей и взаимосвязей между разработками вопроса формирования коммуникативной компетентности обучающихся и проблематикой интерактивного подхода в образовании, соотносимых лишь в некоторых работах с точки зрения эффективности отдельных методов для развития разрозненных коммуникативных умений. Мы предлагаем единый системный подход к проблематике формирования коммуникативной компетентности личности, который реализуется в создании многовекторной модели развития отдельных коммуникативных компетенций при использовании системной совокупности интерактивных форм и технологий обучения. Гипотезой нашего исследования является представление о том, что формирование коммуникативной компетентности с помощью интерактивных технологий наиболее целесообразно в следующих случаях:

- если сформулировано определение коммуникативной компетентности как структурной системы, выделены компоненты, определены сущностные различия трех основных форм коммуникации (согласование, общение, коммуникация) [4], указаны критериальные признаки, индикаторы формирования коммуникативной компетентности, уровни развития;

- определены основные векторы формирования коммуникативной компетентности в соответствии с десятью индикаторами ядра коммуникативной компетентности, сформулированы их составляющие, выделены этапы формирования коммуникативной компетентности по каждому вектору;

- произведена типизация и классификация интерактивных форм и технологий, позволяющая системно структурировать дидактический инструментарий с точки зрения оптимизации способов формирования коммуникативной компетентности.

Считаем, что формирование коммуникативной компетентности целесообразно проводить по трем основным направлениям, согласующимся со структурой коммуникативной компетентности, обозначенной выше.

1. Вектор коммуникативного взаимодействия с окружающими: а) владение согласованием действий с другими людьми; б) владение общением как обменом чувств и мыслей; в) владение коммуникацией как деятельностью по взаимному изменению представлений друг друга, взаимообучению; г) владение навыками само- и взаимоконтроля.

2. Вектор владения коммуникативными конструкциями и формами (устными / письменными, в том числе дистанционными): а) владение монологическими конструкциями в соответствии с лингвистическими нормами: представление себя, высказывание, сообщение, комментирование; б) владение диалоговыми (полилоговыми) конструкциями и формами: умение задать вопрос, аргументированно возразить, мотивированно отказать; в) владение рефлексивно-оценочными формами коммуникации.

3. Вектор коммуникативной самоорганизации личности: а) владение психологической коммуникацией (приемами конструктивного и невербального общения, самоконтроля, эмпатии); б) владение рефлексией; в) сформированность навыка целеполагания и проектирования.

В соответствии с выделенными векторами из арсенала интерактивных технологий подбирают инструментарий, разделенный не только по направлениям деятельности и формируемым навыкам, но и по степени сложности интерактивных методов. Задания первой ступени представляют собой наиболее простые дидактические упражнения, игры, дающие основу для формирования соответствующего навыка. Задания второй и третьей ступени содержат все более усложняющиеся по форме и сути задачи. Получившаяся матрица демонстрирует стратегию системного формирования коммуникативной компетентности личности. Приведем для примера задания одного направления (см. таблицу).

*Фрагмент матрицы стратегии этапного формирования
коммуникативной компетентности личности
(вектор коммуникативного взаимодействия с окружающими)*

Составляющие вектора	Задания 1-й ступени	Задания 2-й ступени	Задания 3-й ступени
Владение согласованием действий с другими людьми	Кластер (необходимо договориться в процессе распределения и структурирования понятий в единую схему)	Смысловой анализ / Согласны ли Вы, что... (совместный анализ понятий и последующее их структурирование)	Лото / Исправь ошибки в тексте / Логическая цепочка (совместный анализ и выполнение задания на время и групповой результат)
Владение общением как обменом чувств и мыслей	Создай синквейн / Букет эмоций группы / Единство непохожих (задача – суметь объединить личностные эмоции в единое смысловое произведение)	Творческая мастерская / Ключи к произведению (взаимообмен и согласование эмоционально-личностных смыслов)	Игра-театрализация / Версии (творческое объединение эмоционально-личностных смыслов и создание нового единого целого)
Владение коммуникацией как деятельностью по взаимному изменению представлений друг друга, взаимообучению	Четыре правды – одна ложь / Восстанови диалог героев (необходимо прийти к единому смысловому выводу, сумев убедить всех членов группы)	Общее лукошко / Экспертный листок (необходимо создать новое смысловое единство для всех членов группы, соотыковывая первоначальные личностные смыслы между собой)	Зачет наизнанку / Пирамида / Образ текста / Источник (творческое преломление индивидуальных смыслов в новое единое смысловое пространство)
Владение навыками само- и взаимоконтроля	Групповая контрольная / Салют (согласование действий по взаимному контролю внутри группы для достижения единой цели)	Верная формулировка / Турнир (осуществление внутри- и межгруппового контроля)	Колесо / Зачет наизнанку (осуществление внутри- и межгруппового контроля на время и групповой результат)

Системный подход к формированию коммуникативной компетентности обучающегося позволяет создать эффективную многовекторную модель развития отдельных коммуникатив-

ных компетенций, составляющих в совокупности коммуникативную компетентность как личностное образование, при опоре на комплекс интерактивных форм и технологий обучения.

Литература

1. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению : Общепедагогический подход : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 426 с.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : О коллективном способе учебной работы. М. : Просвещение, 1991. 192 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 2009. 280 с.
4. Коммуникация для аналитиков / А. Л. Емельянов [и др.] ; под общ. ред. О. С. Анисимова. Великий Новгород : [б. и.], 2015. 208 с.
5. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! : Обучение, погруженное в общение. М. : КСП : Ин-т психологии РАН, 1997. 224 с.
6. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 2000. № 4. С. 9 – 15 ; № 5. С. 17 – 22.
7. Панфилова А. П. Теория и практика общения : учеб. пособие для студентов сред. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 288 с.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 216 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.libok.net/writer/3950/petrovskaya_la (дата обращения: 25.12.2016).
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. 2-е изд. М. : Просвещение, 2014. 342 с. (Стандарты второго поколения).
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. 3-е изд. М. : Просвещение, 2013. 159 с.
11. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996 // Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 68 p.
12. Learning : The Treasure Within = Образование : Сокрытое сокровище. Основные положения доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 25.12.2016).

Е. V. Nozdryakova

**THE MULTIDIMENSIONAL MODEL OF SCHOOL STUDENTS
COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY USING
INTERACTIVE TECHNOLOGIES**

The article discusses the concept of communicative competence, its meaning for modern man. The criteria of its formation and structure are given. Multidimensional model of formation of communicative competence of schoolchildren of middle and senior school based on the systematic application of group forms interactive technologies is offered. The article describes the matrix of strategy of staged communicative competence of personality formation within the system of complex interactive didactic group games.

Key words: *communicative competence, interactive learning, multi-vector model of communicative competence formation, the strategy matrix stage of communicative competence formation.*

К ПРОБЛЕМЕ ОЦИФРОВАННОЙ МУЗЫКИ (E-MUSIC) В ШКОЛЕ: «PRO» ЕТ «CONTRA»

В статье рассматривается проблема оптимального сочетания живого звучания и «е-музыки» в школьном музыкальном образовании. Определен термин «е-музыка», проанализированы возможности и условия использования музыкально-компьютерных технологий на уроке музыки и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: *основное общее образование, мобильная ПЭВМ, учебный плакат, электронное учебное пособие, музыкально-компьютерные технологии, e-music.*

Актуальность проблемы использования так называемой «е-музыки» (музыки в цифровом виде), рассматриваемой в статье с позиций воспитательного значения и дидактических возможностей компонентов современного УМК (электронное пособие, учебный плакат и пр.) [14, с. 38 – 39], обусловлена рядом причин:

- 1) популярностью музыки как вида искусства и вида творчества;
- 2) особым образовательным потенциалом музыкальной культуры и музыкального творчества в развитии эмоциональной, интеллектуальной, волевой сфер личности в разные периоды жизни;
- 3) появлением технологий, позволяющих и непрофессионалам прибегать к музыкальному искусству в его различных проявлениях (пение, игра на инструментах, танцы, создание фильмов и пр.);
- 4) цифровизацией аналоговых записей предыдущих лет, дополняемой всё увеличивающимся объемом современной аудиовидеоинформации;
- 5) той свободой доступа к частным и общемировым запасам инфор-

мации (включая аудиальную и аудиовизуальную), которую приобрёл наш современник с развитием Интернета и мобильной связи.

Изменения, которые принесла научно-техническая революция и в первую очередь информатизация, коснулись всех областей жизни – от образования и производства до быта и сферы услуг. В итоге, являясь свидетелями последствий процессов информатизации, мы отмечаем следующие **противоречия**:

- с одной стороны, уже начиная с 1-го класса школьники всё чаще, уже почти поголовно, становятся владельцами смартфонов; с другой стороны, учителя, видя, как отвлекают школьников общение в социальных сетях, СМС-сообщения и тому подобное, зачастую вынуждены на время уроков запрещать пользование этими аппаратами;

- с одной стороны, применение ИКТ в процессе обучения – уже не просто тренд, а одно из условий успешности и эффективности современного образования; с другой стороны, представляя в качестве своей работы скачанные из Интернета презен-

тации и тому подобное, многие ученики зачастую так и не усваивают смысл найденного ими материала (который к тому же не всегда адекватен возрастным особенностям обучающегося);

- с одной стороны, на собраниях родители школьников соглашаются с необходимостью помогать ребёнку разобраться с потоком информации, обрушивающейся с телеэкрана и из Интернета; с другой стороны, на деле в лучшем случае чередуют периоды полного запрета и полнейшего попустительства, а постоянного откровенного ситуационного обсуждения этических, эстетических сторон, явных и скрытых смыслов контента не происходит.

В образовательной области «Искусство» музыка в начальном, среднем звеньях общего образования занимает ключевые позиции благодаря заложенному в ней потенциалу гармоничного сочетания обучения и воспитания. Данный факт признавался во все времена и у всех народов (например, [17, с. 6 – 35, 48 – 51] и др.). Ещё только предстоит оценить с точки зрения социологии и геополитики, педагогики и культурологии масштаб перемен, началом которых стало изобретение Т. Эдисоном полтора века назад фонографа, перемен, коснувшихся бытования музыки, всего общества, каждого человека.

Особенно значительными новациями и вызванными ими последствиями стали в 2000-е гг., а одним из символов открывшихся возможностей и рисков стали музыкально-компьютерные технологии (далее – МКТ).

Возможности МКТ в общем образовании обусловлены:

- *соответствием* образовательного потенциала МКТ *возрастным особенностям* учеников младших классов и подростков, что ложится в основу процесса их творческого самовыражения и самоидентификации, в том числе через *построение и реализацию* школьниками своего *индивидуального образовательного маршрута* [12, с. 50 – 52, 60 – 61];

- *наличием* на мобильных ПЭВМ (на смартфонах, планшетах и т. п.) *потенциального или реального программного обеспечения* (ПО), относящегося к выделенным нами *подклассам МКТ*: программам-плеерам, программам-рекордерам, редакторам звука и видео, программам-ЭМИ (электронным музыкальным инструментам), программам-мультимедиа [6];

- *отсутствием* на первом этапе освоения *различий между стихийным обращением школьника к МКТ и образованием, проходящим с педагогической поддержкой* этого процесса, в дальнейшем способствующей решению образовательных задач в музыкальном и компьютерном творчестве, в смежных областях (хореографии, театре и пр.) [12, с. 54 – 55, 61 – 63];

- *наличием предпосылок для реализации образовательных планов* (в последовательности этапов деятельности и с тем значением, которое имеет при этом метод учебных проектов) *через организационные формы* внеурочной деятельности и урока [12, с. 53 – 54, 61 – 62], дополнительного образования и досуга, включая детский оздоровительный лагерь [4, с. 140];

- *необходимостью проводить мониторинг учебных и творческих продвижений* [4, с. 140], а также *формировать через МКТ электронное портфо-*

лио школьника, отражающее самобытность проявления учебных и творческих устремлений обучающегося, его индивидуальных предпочтений и особенностей [12, с. 54 – 55, 62 – 63].

Музыкально-компьютерные технологии в наши дни можно считать инструментом и **местом встречи** личности с **музыкальным искусством** и **музыкальным творчеством**, средством разрешения дилеммы между живым звучанием и так называемой «е-музыкой».

Проблема «е-музыки» и актуальна, и неоднозначна уже на уровне терминологии. Так, обозначив предмет разговора понятиями «электронная музыка» [8], «цифровая музыка» [7], мы рискуем вызвать понимание под этим только музыки, сыгранной, сочинённой с задействованием электроники либо исключительно находящейся в «электронной оболочке»; а, следовательно, в таком случае из поля нашего зрения выпадает вся остальная музыка.

При объявлении цифровых технологий в качестве предмета исследования мы сужаем объём понятия «музыка», оставляя его без транслируемого содержания (музыки как искусства в уникальности её языка), используя лишь только в смысле формы-транслятора (музыки как ремесла, творчества), который может трактоваться:

- в контексте педагогики цифровых искусств (В. М. Красильников);
- как отдельный феномен музыкально-компьютерных технологий (научная школа И. Б. Горбуновой).

Ещё одна версия именования предмета данного исследования – «е-музыка» – при аббревиатурном способе словообразования получает

мультиязычную смысловую дефиницию, вмещающую:

а) смысловое наполнение термина, идущее от немецких слов «echte» (настоящая) либо «ernste» (серьёзная) Music, в таком случае сопоставимое со словом «untere» (лёгкая; букв. ниже) Music [17, с. 5];

б) укороченную фонетическую транскрипцию английского междометия «Yeah!» в смысле одобрения, выражения радости;

в) широко вошедший в обиход русскоязычный термин «электронная музыка» или его англоязычную кальку «electronic music» и т. д.

Остановимся на последней версии термина. Причём нам, безусловно, важно оценить особенности деятельности, представленные в составляющих её процессах (целеполагании, вовлечении, осуществлении, анализе и пр.), характеризующих взаимодействие обучающегося с «е-музыкой». Определяющим фактором в такой оценке, без сомнения, является содержательная сторона музыки.

Основываясь на гуманистическом подходе и понимании образования как синтеза обучения и воспитания, мы рассматриваем музыку в первую очередь как духовный, этический и эстетический опыт, заложенный поколениями предыдущими и осваиваемый поколениями последующими.

При таком понимании **целью** образования музыкой (музыкального образования) является **самостоянье человека в культуре**, т. е. то, что:

- воспитывается ответственным духовным трудом каждого согласно его призванию и позволяет «воссоздать органичные нормы свобод политических, социальных, экономических» [1];

- представляет, по мнению И. А. Ильина, «научение воспитуемого способности сердечного созерцания посредством духовного и душевного вчувствования в изучаемый предмет, [что] есть суть его сердечного переживания, волевых усилий и размышлений в отношении познавательной деятельности» (цит. по [2, с. 237]);

- с позиции учителя (родителя) создаёт условия для организации с помощью достижений ИТ встречи духовно-этического человеческого опыта (музыки) и человека с целью нахождения им (учеником/воспитанником; подростком/ребёнком) личностных смыслов [9, с. 16 – 18].

Из последнего тезиса, учитывая возможности МКТ на уровне начального и среднего общего образования, можно вывести важное заключение:

- с одной стороны, развитие и распространение ИТ (по отношению к музыке это МКТ) позволяет нашему современнику *быть* с музыкальным искусством и музыкальным творчеством *«всегда и везде»*;

- с другой стороны, *образовательный эффект* этих встреч, безусловно, *зависит от художественных достоинств репертуара* (определённого стиля, уровня интерпретации конкретного варианта исполнения, качества звучания и записи), заполняющего время общения с музыкой, и ряда других факторов.

Отношение так называемой **«е-музыки» к живому звучанию мы оцениваем через фильтр понимания и предназначения этого великого искусства.**

В контексте такой установки рассмотрим проблему как образовательных преимуществ, так и ограничений

«е-музыки» в соотношении с живым звучанием:

- при реализации с их помощью педагогических задач урока музыки;

- при организации с их помощью творчества школьника по данному учебному предмету (в том числе с выстраиванием и реализацией индивидуального образовательного маршрута).

Так как педагогика основывается на учете определённых ситуаций, представим (оценивая и преимущества, и *риски*) конкретные примеры разрешения обозначенной проблемы: сначала в отношении используемых дидактических средств (пп. 1 – 4), затем для отдельных единиц содержания обучения (учебных тем; пп. А – Д).

При этом мы берём во внимание тот факт, что из трех уровней проявления познавательного опыта, определяющих три уровня фиксации результата (выделены Е. Н. Селиверстовой), смыслообразующим для деятельности и целеполагающим для процесса является личностный, т. е. ценностно-смысловой уровень [15, с. 130 – 131].

Дидактические средства

1) **Мобильная ПЭВМ** (смартфон, планшет), которую применяют в интересах развития обучающегося при обучении, позволяет:

1а) фиксировать на диктофон примеры прослушиваемой музыки (с видеорядом) и выполняемые за пределами урока инструментальные (ритмические и др.), вокальные, пластические и другие экзерсисы школьника;

1б) обращаясь к папке хранения файлов (плейлисту) аудио- и видеоплейера, приводить примеры произведений из памяти аппарата (в том числе отмечать названия и имена создателей);

1в) делать фото (в том числе скриншот) визуализированного материала;

1г) пересылать всё перечисленное (пп. 1а – 1в) другому пользователю (однокласснику, учителю, родителю) и перемещать в базе данных (БД);

1д) работать по установленному алгоритму действий над учебным проектом и пр. [10, с. 105 – 108].

Обратим особое внимание на *возможные проблемы (которые и далее по тексту выделены курсивом)* использования ПЭВМ:

– *при отсутствии выработанной дисциплины (самоконтроля) ученики могут пользоваться ими на уроке не по учебному назначению;*

– *проблемы, связанные с недостатком памяти, зарядки и загрузкой приложений аппарата (в том числе не санкционированное «всплывание» рекламных баннеров, спама и пр.), могут сорвать выполнение задания;*

– *проблемы, названные выше, устранимы путём отказа от выполнения действий на данном аппарате или организации работы в группах;*

– *трудности, связанные с работой школьника в незнакомом интерфейсе приложения, применяемого для операций с аудио-, видеоматериалом, так же как и возможные проблемы взаимодействия отдельных операционных систем (ОС) – не препятствие для обучения, организованного с использованием различающихся по своим техническим характеристикам ПЭВМ учащихся, поскольку стимулирует постижение учениками принципов работы с программами из общего арсенала ПО МКТ.*

2) **Учебный плакат** (по музыке):

2а) структурирует учебную информацию (в теме, разделе и т. д.),

позволяет компоновать из аудиозаписей «дерево» стилей, жанров и пр.;

2б) может служить схемой-алгоритмом: нахождения вербального или мимического выражения художественного образа пьесы (песни); анализа музыкального произведения; построения индивидуального образовательного маршрута, реализуемого через слушание, пение, пластику тела и другие виды творчества при участии музыки [10, с. 13 – 29];

2в) в электронном виде (сфотографированный, п. 1; помещённый в оболочку электронного учебного пособия (ЭУ), п. 3) редактируется, передаётся на другой аппарат, проецируется на экран, распечатывается (в нужном формате и количестве);

2г) как любая наглядность может и дополнять, и *разрушать* создаваемый художественный образ музыкального произведения (исполняемого учителем и/или классом; звучащего в записи);

2д) без отвлечения внимания (п. 2г) может быть убран на время встречи с музыкой (для чего он проектируется мобильным, а не стационарным).

3) **Электронное учебное пособие** [10, с. 30 – 48] позволяет:

3а) многократно обращаться к помещённым в оболочку шедеврам музыкального искусства (чего не позволяет сделать так называемый «бумажный» учебник), знакомиться с комментариями к ним, с текстами песен, с иллюстрациями и пр.;

3б) благодаря своей автономности, в отличие от работы в сети Интернет, не подвергать ребёнка *риску* встречи с вредным, опасным, отвлекающим от учёбы и другим ненужным контентом;

3в) при достаточном объёме носителя включать в него значительное количество примеров, дает возможность школьнику сравнивать различные варианты интерпретации предлагаемого музыкального произведения, в том числе добавлять записи (своего, учительского исполнения), сделанные самостоятельно;

3г) *значительно ограничивать выбор информационных ресурсов по сравнению с результатами поисковых действий в глобальном пространстве Интернета.* Для данного возраста (учащихся начального и среднего звена) последнее является позитивным фактором в опыте вхождения в информационное пространство по причине наличия педагогической фильтрации (отделённости от постороннего, п. 3б) и дозировки представляемого материала;

3д) размещать некоторые фрагменты ЭУ (аудиопримеры, задания и пр.), оценивая возможности по объёму информации, на вспомогательных образовательных ресурсах (dnevnik.ru и др.), а отдельные разделы (и даже полные материалы) – в локальной сети школы и в муниципальных базах данных ЦОР, что способствует реализации регионального компонента.

4) **Видеохрестоматия** в школьном курсе [10, с. 49 – 97] позволяет:

4а) встретиться с музыкальными примерами, сопровождаемыми видео-рядом, что особенно важно для представления синтетических видов искусства (кино, театр и пр.); обращать внимание учащегося на средства художественной выразительности других видов искусства, что способствует активизации его творческих поисков (экспериментов) в смежных с музыкой областях художественного творчества

(танец, изобразительное искусство, видеорежиссура и др.);

4б) представить школьнику в качестве примера досуговой культуры наиболее яркие, художественно ценные образцы (шедевры) кино (в том числе анимационного), театрального искусства, профессиональные и частные записи концертов и трансляций отдельных телеканалов;

4в) мотивировать школьников на собственное творчество в направлении видеосъёмки и режиссуры, способствует (при помощи учителя, семьи) формированию критического взгляда на контент ТВ, сети Интернет (всего спектра медиа);

4г) удовлетворять потребность современника в том виде представления музыки (как бы критически мы к нему ни относились), в котором при постижении художественного образа звучит запись, сопровождая театрализацию учеников, а живая музыка (учителя, ученика, класса) служит комментарием к демонстрируемым слайдам (или видеоряду);

4д) при наличии визуального ряда как дополнить, так и *разрушить* (см. п. 2г) создаваемый целостный художественный образ музыкального произведения, причём второй вариант (разрушение) более распространён среди поколения Next с развитым так называемым «клиповым» мышлением, что требует от учителя быстрого реагирования (использования приёмов «замороженный кадр», «рассказ о музыке» или «игра согласно слайду», заданий «я – режиссёр, кинокритик» и пр.) [10, с. 49 – 97].

Единицы содержания

Предлагаемые варианты (темы, предусмотренные для освоения в

1 – 8-м классах общеобразовательной школы) представляют различные разделы в школьной программе изучения музыкального искусства. Каждый из описываемых случаев может служить моделью раскрытия других тем соответствующего раздела. Наибольшую эффективность (эстетический фон, эмоциональный отклик, усвоение этического смысла) во всех случаях показало **сочетание обязательного живого музицирования** (пения, игры на инструментах, театрализации, мимического и пластического интонирования) и **использования электронных вариантов** (фонограмм «+», «–», видеоряда; демонстрации записи домашнего исполнения и пр.).

А. Музыка Пасхи (к примеру, во 2-м классе, в разделе «**Музыкальный календарь**» – «Трезвон» Н. А. Римского-Корсакова из коллективных «Парафраз на неизменную тему»): прослушивание фрагмента → присоединение к записи (учитель в этом случае свободен для дирижирования играющими) 6 – 8 учеников класса, составляющих две антифонные группы, в которые входят большая, средняя, малая тарелки (колокола, треугольники и т. п.) [9, с. 79, 91 – 92].

Б. Былина (к примеру, в 1-м или 3-м классе, в разделах «**Музыка: сказка или быль**», «**Музыка моего народа. Русский фольклор**» – былина «Добрыня и Змей» напева П. И. Рябинына): передача музыкой (а значит, моделирование у слушателя, поющего ученика) таких черт характера богатыря, как собранность, уверенность, мужество, решительность и пр. Прогривание темы (в том числе цитаты из «Фантазии на темы Рябиныных» А. Аренского) → хоровое пение двух-

трех строк былины «Илья Муромец и Соловей-разбойник» [9, с. 99 – 100].

В. Колыбельная (к примеру, в 5-м классе, в разделе «**Вокальные жанры**» – «Колыбельная старожилов Приангарья»/«За рыбою» как магическое заклинание и (или) успокоение (анализ средств выразительности), рассказ о жизни): сравнение традиций разных народов [9, с. 133] – исполнение учителем русской песни → прослушивание фрагмента записи грузинской песни (кахетинская «კახეთის ბავშვების»/«Кахури Нана») → дискуссия (характерные черты) → исполнение классом знакомых колыбельных → просмотр мультфильма «Колыбельные мира», в частности колыбельной испанских цыган в исполнении А. De Los Reyes → обсуждение → пояснение порядка выполнения домашнего задания, состоящего в записи учеником пения (мамы, своего и др.) колыбельной.

Г. Марш (к примеру, в 6-м или 8-м классе, в разделе «**Инструментальные жанры**»/«**История и современность**» – «Марш» Г. Свиридова из иллюстраций к драме А. Пушкина «Метель»): просмотр фрагмента фильма «Метель» → формирование представления о настроении гусара (солдата) и о способах его выражения средствами музыки → игра-импровизация на ударных под оркестровую фонограмму → пение (стихи М. Устинова) → домашнее задание (подбор учениками своего примера военного марша) [9, с. 155, 209].

Д. Музыка разных направлений (церковная, джаз, рок-музыка, поп-музыка; к примеру, в 7-м классе, в разделе «**Современная музыка**» – «Песня Ирода» из рок-оперы Э. Ллойда Уэббера/А. Lloyd Webber «Jesus

Christ Superstar»): просмотр фрагмента → пение классом → выявление характера музыки → распределение учеников для выполнения учебных проектов (с примерами сравнения): «Отголоски музыки церкви», «Это джаз», «От рока», «Топ поп-музыка» [9, с. 185 – 186].

Выводы

1. Главным критерием в оценке любого (и электронного, и живого) звучания является соответствие его высокому предназначению музыки, воспитывающей самостоянье человека в культуре.

2. Представляя плюсы (и особенности) живого звука (рождение музыки «здесь и сейчас», отражение эмоционального фона конкретного момента, исполнение для присутствующих и пр.), согласимся со словами В. Гумбольдта о том, что сущностью музыки является деятельность, а не опус (цит. по [17, с. 16]). Именно в деятельности происходит «освоение музыки как знаково-символической системы, кодирующей достижения “человека культуры”» [16, с. 50 – 51], и именно деятельность должна проявляться в музыке, позволяя воспринять её как ценность.

Суммируя этот тезис с тезисом, заявленным в предыдущем пункте, позволительно назвать критерием ценности музыки её **экзистенциальность**. Следовательно, мерой реализации человеком экзистенциального оценивается место «е-музыки» в достижении целей образования (в первую очередь как воспитания) при соотношении в нём «е-музыки» и живого звучания.

3. Следствие второго вывода – необходимость при любом (электронном/живом) звучании **предоставить**

обучающимся **возможность** творческого акта рождения музыки «здесь и сейчас» (возможность учиться «художественному слушанию через художественное музицирование» [18, с. 175]). При этом важно то, чтобы урок музыки был уроком, где поёт класс, поёт школьник, поёт душа, где, добавим, певческая деятельность становится эстетическим способом развития уверенности в себе [11, с. 166 – 167].

4. Потенциальные **возможности МКТ** (как средства трансляции «е-музыки») позволяют назвать их современным инструментом, помогающим школьнику **встретиться** с музыкальным искусством, реализовать **себя** через музыкальное творчество (пение, игры, танцы, фантазии и пр.).

5. Чем более близки **практики слушателя-творца и музыканта-творца**, тем больше у человека шансов почувствовать музыку в себе и найти себя в музыке. Примером такой практики может служить личностная самореализация по модели «оркестр» [13, с. 107].

6. Тенденции развития сектора мультимедиа (в 2014 г. в YouTube ежеминутно загружалось 100 часов видео; в 2015 г. оно заняло более 90 % всего контента) призывают нас обратить пристальное внимание на проблему музыки в контексте сопровождающего её видеоряда.

Учитывая востребованность этого вида информации (передаваемого через ведущий для большинства сенсорный канал), считаем правильным применить в отношении видео те же *принципы, к которым пришли* по отношению к собственно музыке («е-музыке» и живому звучанию):

- обращение к **лучшим** имеющимся **образцам** записи (аналоговой/цифровой) – вопрос вкуса и удобства пользователя;

- поддержка **живого творчества** школьников, делающего музыку «видимой» (в виде театральной драматизации, хореографии, серии или отдельных рисунков или фотографий и пр.), в том числе фиксируемого с помощью смартфона, видеокамеры и других технических устройств.

7. Ещё раз подчеркнём: **значение** музыкального произведения – в его **художественной** (этической и пр.) **ценности**. Решающим фактором реализации педагогического замысла является **выбор** музыкального **репертуара**, так как в нём отражены: возрастные особенности аудитории, гендерные, индивидуальные предпочтения детей, музыкантский и социальный задел класса, возможности учителя и пр.

Литература

1. Аксютин В. В. Самостоянье личности. 2002. // Православие.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/ideas/samost.htm> (дата обращения: 11.01.2016).
2. Баргилевич О. А. Иван Ильин о духовно-нравственных основах воспитания субъективности личности // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2011. № 20 (115). С. 231 – 243.
3. Горбунова И. Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века // Общество: философия, история, культура. 2015. № 5. С. 22 – 29.
4. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Место музыки и музыкально-компьютерных технологий в педагогической системе детского оздоровительного лагеря // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 138 – 142.
5. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 236 – 239.
6. Горбунова И. Б., Плотников К. Ю. Освоение подростками музыкально-компьютерных технологий на базе программно-аппаратного комплекса смартфонов (в контексте формирования культурно-образовательной среды) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 20. С. 272 – 275.
7. Громадин В. В. Феномен музыки цифрового века : вопросы теории : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. М., 2010. 25 с.
8. Мещанинов П. Н., Холопов Ю. Н. Электронная музыка // Музыкальная энциклопедия. В 6 т. Т. 6. М. : Сов. энцикл. : Сов. комп., 1982. С. 514 – 517.
9. Плотников К. Ю. Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе. В 2 ч. Ч. 1. Инновационная образовательная программа. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 229 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835905> (дата обращения: 11.01.2016).

10. Плотников К. Ю. Информационные технологии в образовании: музыкально-компьютерные технологии на уроках информатики и музыки в общеобразовательной школе. В 2 ч. Ч. 2. Инновационный учебно-методический комплекс. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 116 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24840533> (дата обращения: 11.01.2016).
11. Плотников К. Ю. Потенциал певческой деятельности в развитии у подростка уверенности в себе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 161 – 170 [Электронный ресурс]. URL: http://journal.omga.su/files/nauka_o_cheloveke_23.pdf (дата обращения: 11.01.2016).
12. Плотников К. Ю. Роль музыкально-компьютерных технологий в выстраивании и реализации индивидуального образовательного маршрута подростка // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 50 – 65 [Электронный ресурс]. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2015-6/4-plotnikov.pdf> (дата обращения: 11.01.2016).
13. Плотников К. Ю. Самореализация жизненных планов личности: модель «оркестр» // Инновационная наука. 2016. № 2, ч. 4. С. 102 – 108 [Электронный ресурс]. URL: <http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-16-2-4.pdf> (дата обращения: 11.01.2016).
14. Плотников К. Ю. УМК по музыке в общеобразовательной школе как способ интеграции медиаобразования // Медиаобразование. 2016. № 2. С. 34 – 41 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/> (дата обращения: 11.01.2016).
15. Селиверстова Е. Н. Развитие в обучении: от психологии к дидактике // Право и образование. 2006. № 1. С. 123 – 136.
16. Торопова А. В. Общее музыкальное образование в психолого-антропологическом контексте // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 3. С. 49 – 55.
17. Холопова В. Н. Феномен музыки. М. : Директ-Медиа, 2014. 384 с.
18. Elliott D. J. Music matters : A new philosophy of music education. New York : Oxford University Press, 1995. 568 p.

K. Y. Plotnikov

**TO THE PROBLEM OF DIGITIZED MUSIC (E-MUSIC)
IN SCHOOL: "PRO" ET "CONTRA"**

The article deals with the problem of optimal combination of live sound and "e-music" in school music education. The term "e-music" is defined, the possibilities and conditions for the use of musical-computer technologies in music class and in extracurricular activities are analysed.

Key words: *basic education, mobile PC, educational poster, electronic textbook, musical and computer technologies, e-music.*

УДК 376.74

А. Н. Гусарова

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВУЗЕ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается вопрос о необходимости пересмотра построения образовательного пространства вуза на основе гендерного подхода в условиях многонационального коллектива. Автором разработана двухфакторная модель, включающая в себя обучающие курсы (курсы повышения квалификации) для научно-педагогических работников вуза и административно-управленческого персонала, реализуемые дистанционно, без отрыва от основной профессиональной деятельности, а также систему мероприятий, позволяющих процессу адаптации иностранного студента протекать наиболее эффективно и «мягко».

Ключевые слова: *гендерный подход, иностранный студент, адаптация, подготовка педагога.*

Присоединение российского образовательного кластера к мировому пространству повлекло за собой ряд значительных изменений. Так, на уровне правительства разрабатываются федеральные целевые программы, программы экономических стратегий и так далее, в которых значительное внимание уделено притоку иностранных граждан на территорию России с целью обучения и дальнейшего трудоустройства. Количество иностранных студентов в вузе строго регламентировано и является одним из основных показателей в оценке качества образовательных услуг, предоставляемых вузом. Приток обучающихся из разных стран особо заметен в тех регионах, высшие школы которых стремятся к поддержанию имиджа своего

вуза. Однако далеко не все регионы готовы к такому процессу. Исследователи, занимающиеся проблемой адаптации иностранных студентов, все чаще отмечают межнациональные конфликты в студенческих группах. Происходит это из-за возрастающей доли приезжих обучающихся. Воспитательные отделы университетов и институтов стремятся «максимально подружить» молодых людей, прибегая порой к самым неожиданным мероприятиям. Тем не менее научного обоснования процесса адаптации иностранного студента к российским нормам жизни недостаточно, о чем свидетельствуют регулярные опросы как российских, так и приезжих граждан.

Усилия вузов зачастую напрасны: иностранные студенты плохо посе-

щают организованные специально для них курсы русского языка и культуры, предпочитают общаться в закрытых группах, созданных по национальному и культурному признаку. Такое положение дел остро нуждается в пересмотре и коррекции имеющейся практики межкультурного взаимодействия в связи с увеличивающимся с каждым годом притоком иностранных студентов. Мы предположили наличие взаимосвязи между положительным вектором развития межнациональных отношений и построением учебного процесса, опирающегося на гендерный подход в образовании.

Рассмотрение системы образования с точки зрения гендерного взаимодействия ведется довольно давно. Исследователи [1; 2; 3; 5 и др.] придерживаются такого понимания, при котором педагогическое взаимодействие должно максимально опираться на гендерные различия людей разных культур. Вторжение в традиции, навязывание «правильного» поведения, одинаковое восприятие мужчин и женщин разных рас и национальностей и равные требования к ним попросту недопустимы. По мнению крупнейшего современного исследователя проблем обучения студентов, в том числе иностранных, с обязательной опорой на гендерный подход Л. И. Столярчук [4], в настоящее время нет четкого понимания того, «кого учить и как учить». Автор предполагает, что имеющиеся в педагогической науке труды (Ф. У. Базаевой, О. Н. Поповой, И. С. Бессарабовой и др.) не рассматривают все аспекты поликультурного образования. Недостаточная разработанность кон-

цепции «гендерного диалога» разных культур зачастую приводит к серьезным последствиям – неадаптированности приезжих студентов, неэффективному педагогическому взаимодействию, что сказывается на качестве образовательного процесса в целом, включая обучение российских студентов. Как следствие, не выполняется распоряжение правительства о предоставлении достойных образовательных услуг иностранным гражданам. Так, например, проведенные опросы показали значительные различия в гендерных установках разных этнических групп и культур, что совершенно не учитывается в традиционном подходе к образованию. Основное место занимают различия в гендерных ролях у разных народностей, гендерных стереотипах, характерных для той или иной страны, траекториях социализации и путях становления в профессиональной деятельности юношей и девушек и др. Отсюда следует вывод о необходимости особой подготовки преподавательского состава, в которой особое значение приобретают вопросы поликультурных гендерных различий и технологии работы в поликультурном коллективе.

Опираясь на вышеизложенное, мы можем предположить, что для качественной и наиболее «мягкой» адаптации иностранного студента, а также для становления эффективного диалога между научно-педагогическими работниками вуза и столь разным студенческим коллективом руководству высшей школы необходимо уделить внимание двум направлениям: подготовке научно-педагогических работ-

ников с учетом гендерного подхода к построению образовательного процесса в поликультурном пространстве и, что немаловажно, проведению ряда мероприятий, всецело направленных на адаптацию приезжих обучающихся.

Первое направление может быть реализовано путем организации дистанционных курсов повышения квалификации педагогов и административного персонала высшей школы, что позволит учиться без отрыва от основной профессиональной деятельности. Второе направление представляет собой такую организацию жизни иностранных студентов на первом году обучения, которая подчинена строгому расписанию и контролю со стороны тьюторов-волонтеров. Данная группа помощников проходит обязательное обучение, направленное на изучение быта и культуры иностранных студентов, социально-экономических процессов, протекающих в их странах, для успешного решения проблем приезжих студентов, адаптации последних к новым условиям жизни в чужой стране. С этой целью нами была разработана модель сопровождения, включающая в себя обязательные для участия мероприятия: ознакомительно-туристические туры по жизненно необходимым объектам города и объектам социально-культурного наследия региона; системное привлечение к добровольческой, благотворительной деятельности с целью усвоения российского менталитета (сбор подарков для детских домов и интернатов, оказание посильной бытовой помощи в домах престарелых); регулярные спортивные и культурные мероприятия вуза, горо-

да и региона; студенческие вечеринки для снятия языкового барьера и налаживания дружеских контактов между представителями разных этнокультурных сообществ; курсы лекций по истории и культуре русского народа в целом и того региона, где проживает иностранный студент, посещение национальных праздников и т. д.

Также предусмотрена система консультаций по требованию: психолого-педагогических и юридических. Непременным условием успешной реализации построенной нами модели адаптации иностранного студента является регулярный мониторинг проблем, ценностных и мотивационных установок у иностранных студентов. Освоив в первый год своего пребывания в Российской Федерации предложенную программу, иностранный студент приобретёт навыки свободного говорения и понимания, усвоит культурные ценности и традиции, детерминирующие поведение русского человека. При этом заметно повышается мотивация к учебной деятельности и появляется желание сотрудничать. Другими словами, все цели успешной адаптации иностранных студентов достигнуты, а процесс вхождения в совершенно новое и чуждое социальное пространство происходит «мягко», комфортно и эффективно.

Нельзя не отметить необходимость соблюдения педагогических условий для эффективного построения процесса обучения и воспитания в высшей школе с учетом гендерного подхода в многокультурном коллективе, которые были выделены на основе изучения имеющихся в науке взглядов. Так, ос-

новным, на наш взгляд, условием выступает создание такого эмоционально-психологического климата всего образовательного процесса, при котором толерантное гендерное взаимодействие не только способствует снятию психологического дискомфорта учащихся, но и обогащает каждого студента, наделяя знаниями о ценностях и нормах других культур, формирует качественный диалог представителей различных межнациональных общин.

Следующим педагогическим условием выступает непрерывное гендерное воспитание всего студенческого коллектива, представляя собой систему формирования знаний о различных гендерных и этнокультурных ценностях и, что немаловажно, оптимальную стратегию личностного взаимодействия, а также перспективу гендерной самореализации в различных социокультурных группах.

За отбор и содержание учебного материала с обязательным включением гендерных знаний, этапность освоения предложенной информации, выбор методов и технологий обучения, организацию контроля отвечает следующее педагогическое условие – методологическое обеспечение образовательного процесса на основе гендерного подхода.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что в настоящее время еще только идет процесс становления системы адаптации иностранных студентов, центральные и региональные вузы стремятся к оптимизации данного процесса. А появление большого количества исследований, посвященных этой проблеме, говорит об острой актуальности затронутых нами вопросов и помогает выстроить перспективные направления работы с обязательной консолидацией знаний и умений специалистов различных областей.

Литература

1. Гусарова А. Н. Проблемы построения образовательного пространства вуза с учетом гендерного подхода // Вестник Межрегионального открытого социального института. 2016. № 1 (3). С. 31 – 33.
2. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 22 с.
3. Смыковская Т. К., Коробкова С. А. Организация взаимодействия преподавателя вуза с иностранными студентами на основе гендерного подхода // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 9 (23), ч. 1. С. 152 – 156.
4. Столярчук Л. И., Коробкова С. А. Обучение и воспитание студентов в поликультурной среде вуза: гендерный подход // Известия ВГПУ. 2012. № 10. С. 40 – 44.
5. Чумаков В. И. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и иностранных студентов на занятиях по социологии (гендерный аспект) // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2010. № 2 (7) [Электронный ресурс]. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/173_st.pdf (дата обращения: 17.01.2017).

A. N. Gusarova

**THE ORGANIZATION OF CROSS-CULTURAL INTERACTION
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION TAKING INTO ACCOUNT
GENDER APPROACH**

In the article the question of need to review the creation of educational space of higher education institution based on gender approach in the conditions of multinational collective is considered. The author developed a two-factor model that includes training courses (refresher courses) for academic employees of the University and administrative staff, realized as distant education without separation from the core professional activity, and also system of actions allowing the foreign student adaptation process to be most effective and «soft».

Key words: *gender approach, foreign student, adaptation, training of the teacher.*

УДК 378

М. Л. Блинова, И. А. Загайнов

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ:
ПРОГРАММА ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ**

Статья посвящена качеству высшего образования. Представлен опыт работы со студентами в высшей школе. Описывается эффективно реализующаяся программа поддержки талантливой молодежи в вузе. Показаны положительные результаты тех обучающихся по программе, которые активно занимаются учебной и внеучебной деятельностью (научной, воспитательной и общественной).

Ключевые слова: *образование, качество, студенты, высшая школа, программа, поддержка, талантливая молодежь, развитие, внеучебная деятельность.*

Приоритет России – образование. Президент В. В. Путин сообщил об этом на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума. Главным условием конкурентоспособности экономики и страны в целом являются талантливые и квалифицированные специалисты. Президент отметил, что повышается качество подготовки кадров, укреп-

ляются связи вузов с реальной экономикой, государственным и частным сектором, растет востребованность будущих специалистов.

В основополагающем государственном документе «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», утверждаемом федеральным законом и устанавливающим приоритет образования в

государственной политике, стратегию и основные направления его развития, обозначается, что образование является сферой создания благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России. Уделяется внимание разностороннему и своевременному развитию молодежи, формированию у нее навыков самообразования и самореализации [2].

В современных условиях высшая школа должна готовить развитую личность, способную регулярно осваивать новые профессиональные знания, умения, технологии, интенсивно работать, быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Соответственно, для реализации вышеперечисленного в вузе должны создаваться условия, позволяющие эффективно развивать личность.

С этой целью в Межрегиональном открытом социальном институте (Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола) результативно работает программа поддержки талантливой молодежи. Задачи программы следующие: обеспечить доступность получения образования по востребованным направлениям подготовки, стимулировать у студентов интерес к учебной и научной деятельности, подготовить компетентных и конкурентоспособных специалистов как для экономики Республики Марий Эл, так и для России в целом.

В вузе активно развивается научная, воспитательная и общественная деятельность. В отдельное направле-

ние мы выделяем спортивную деятельность с целью формирования здоровой нации. Студенты привлекаются к участию в данных направлениях. Необходимо набрать минимальное пороговое значение по каждому из направлений. Это позволит полноценно развивать потенциал молодежи.

Научное направление включает в себя следующее: научную публикацию на русском языке, на английском языке; очное участие в конференциях, форумах, научных конкурсах (республиканский, региональный (Приволжский федеральный округ (ПФО)), федеральный и международный уровни); победу при условии очного участия в конференциях, форумах, научных конкурсах (республиканский, региональный (ПФО), федеральный и международный уровни); участие в молодежных форумах «Селигер», «iВолга», «ЮрВолга», «Конкурс имени Джессопа» и других мероприятиях такого же уровня; победу в молодежных форумах «Селигер», «iВолга», «ЮрВолга», «Конкурс имени Джессопа» и других мероприятиях такого же уровня; получение специальных стипендий, грантов, международные стажировки (участие без выигрыша, участие с выигрышем); работу в научных кружках (по направлениям форума «iВолга»); участие во внутривузовских научных мероприятиях: круглых столах, конференциях, мастер-классах.

В рамках научного направления мы уделяем существенное внимание исследовательской деятельности, которая позволит будущему специали-

сту качественно изучать дисциплины [1].

Общественное, воспитательное направление включает в себя следующее: участие в деятельности творческой сборной команды вуза; победу в составе творческой сборной команды вуза (республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); участие в студенческой весне Республики Марий Эл; победу в студенческой весне Республики Марий Эл; участие в Российской студенческой весне; победу в Российской студенческой весне; участие в конкурсах (внутривузовский, республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); победу в конкурсах (внутривузовский, республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); работу в творческих кружках; организацию и проведение мероприятий (концерты, встреча гостей, официальные мероприятия, акции, митинги и др.); выступление в СМИ как студент вуза; общественную должность (староста, председатель студенческого самоуправления (ССУ), председатель студенческого научного общества (СНО), председатель совета по качеству образования); результаты от общественной деятельности ССУ, СНО, старосты.

Спортивное направление включает в себя следующее: участие в спортивной команде вуза; победы в составе спортивной команды вуза (республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); побе-

ды в индивидуальном первенстве (республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); участие в спортивных мероприятиях от вуза (республиканский, региональный, федеральный и международный уровни); участие во внутренних спортивных мероприятиях; работу в спортивных секциях; сдачу норм ГТО.

Программа поддержки талантливой молодежи дает студентам право обучаться со скидкой, которая начисляется после каждого семестра по итогам сдачи сессии при соблюдении следующих условий: обучение на «хорошо» или «отлично»; результативность в активной научной, воспитательной и общественной деятельности; отсутствие у обучающихся пропусков учебных занятий без уважительной причины; прохождение обучающимися ежемесячной аттестации с первого раза; сдача экзаменационной сессии обучающимися с первого раза; сдача обучающимися зачетов в установленные сроки; сдача обучающимися экзаменов в установленные сроки.

Если один из указанных пунктов не выполняется, комиссия вуза имеет право не предоставлять скидку на оплату обучения.

По программе обучаются студенты двух факультетов: права и психологии (далее ФПиП), экономики и информационной безопасности (далее ФЭИБ). Программа эффективно работает с 2013 г.

В табл. 1 представлены результаты за 2013/14 учебный год.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Табл. 1. *Результаты программы за 2013/14 учебный год*

Выполнение программы, %	Количество справившихся с программой обучающихся ФПиП, %	Количество справившихся с программой обучающихся ФЭиИБ, %
1-й семестр		
100	20	10
50 – 99	15	22
1 – 49	20	24
2-й семестр		
100	31	15
50 – 99	11	17
1 – 49	8	10

Мы видим, что к концу 2013/14 учебного года больше студентов ФПиП (31 %), чем студентов ФЭиИБ (15 %), освоили программу на 100 %. Но в показателях по ФЭиИБ наблюдается динамика: количество обучающихся, справившихся с программой на 100 %, выросло с 10 до 15 %. В целом по году видим, что во втором семестре студенты освоились с про-

граммой лучше, чем в первом семестре. Уменьшилось количество обучающихся, справившихся с программой менее чем на 50 %: ФПиП – на 12 % обучающихся, ФЭиИБ – на 14 % обучающихся, что также говорит о положительной динамике.

Для сравнения представим результаты программы в 2014/15 учебном году (табл. 2).

Табл. 2. *Результаты программы за 2014/15 учебный год*

Выполнение программы, %	Количество справившихся с программой обучающихся ФПиП, %	Количество справившихся с программой обучающихся ФЭиИБ, %
1-й семестр		
100	28	18
50 – 99	28	8
1 – 49	21	22
2-й семестр		
100	10	7
50 – 99	18	12
1 – 49	29	22

Из таблицы мы видим, что студенты ФПиП справляются с программой лучше, чем студенты ФЭиИБ. Но следует отметить, что результаты у обоих факультетов снизились на несколько

единиц. К концу учебного года студентов, выполняющих программу на 100 %, стало меньше. В сравнении с первым семестром у ФПиП уменьшение составляет 18 %, у ФЭиИБ – 11 %.

Наблюдения показали, что студенты по сравнению с 2013/14 учебным годом показали худшие результаты по причине несоблюдения одного из условий программы (сессия не у всех студентов сдана на «хорошо» и «отлично»), но многие имеют высокие баллы по внеучебной деятельности.

Студенты постепенно привыкают к условиям программы. На старших курсах обучающиеся грамотно распределяют свое время как на учебную, так и на внеучебную работу. На первом курсе студенты больше времени затрачивают на учебную работу, но ко второму курсу начинают увлекаться внеучебной деятельностью в зависимости от интересов (научные, воспитательные мероприятия, общественная деятельность).

В 2015/16 учебном году результаты факультетов улучшились, пороговые значения приблизились к таковым за 2013/14 учебный год.

Программа поддержки талантливой молодежи позволяет всесторонне развивать студентов. Межрегиональный открытый социальный институт, опыт которого по реализации данной программы был показан выше, уделяет серьезное внимание индивидуальности каждого студента и развивает их способности. Первоначальная диагностика студентов на первом курсе позволяет выделить талантливую молодежь и сопровождать ее до окончания института. В результате обучения в вузе у студентов вырабатываются следующие качества: идейно-политические, эмоционально-волевые, личностно-профессиональные.

Литература

1. Блинова М. Л., Загайнов И. А. Исследовательская функция в профессиональной деятельности педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 8 – 16.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании» [Электронный ресурс]. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 01.01.2017).

M. L. Blinova, I. A. Zagainov

THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER SCHOOL: THE SUPPORT PROGRAM OF TALENTED YOUTH

The article is concerned with the quality of higher education. It includes the experience of work with students in higher school. One describes the effective support program of talented students at higher education institution. This program shows the positive results of students under this program who are actively involved with studies and extra-curricular activities (scientific, educational and social work).

Key words: *education, quality, students, higher school, program, support, talented youth, development, extra-curricular activities.*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЙ СПОРТИВНЫХ ТРЕНИРОВОК В ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКЕ

В статье обсуждается возможность использования системного подхода для понимания сути психических и физиологических процессов, происходящих в организме спортсмена на различных интервалах времени в ходе спортивных тренировок. Авторы приходят к заключению о возможности применения данного подхода для исследований в области тяжелой атлетики.

Ключевые слова: *система, структура, функция, самоорганизация, целостность, деятельность, личность, сознание.*

В самом первом приближении под системой понимается множество взаимосвязанных элементов, обладающих структурой и организацией [16], т. е. системой можно считать только устроенную определенным образом целостную структуру, единый сложный объект. В контексте этого определения человеческий организм рассматривается как открытая биологическая система, которая обладает способностью к развитию, самовоспроизведению, обмену с внешней средой веществом, энергией и информацией. Отметим, с одной стороны, бесспорность данного утверждения, а с другой стороны, укажем на то, что таковым он является только в состоянии полного покоя, что случается крайне редко. В повседневной жизни человек сам ли, с помощью ли транспортных средств, но непрерывно перемещается во времени и пространстве, выполняя разного рода работу – физического или интеллектуального свойства.

Последующие фундаментальные достижения отечественных ученых в

области естественных наук поставили на повестку дня вопрос о разработке и формировании новой парадигмы мышления, которая позволила бы переосмыслить существовавшие дотоле представления о человеческом организме как целостной системе. Такой парадигмой, способной ответить на насущные вопросы естествознания, стал системный подход.

Опираясь на метод системного подхода, представилось возможным открыть основополагающие принципы организации жизнедеятельности объектов живой природы. Ведущим среди них, по мнению П. К. Анохина [2; 3], является принцип самоорганизации функциональных систем человеческого организма. Смысл его в том, что если система не обеспечивает своего функционирования на уровне, необходимом для протекания процессов метаболизма, если система оказывается неспособной поддерживать гомеостаз, т. е. постоянство внутренней среды организма, то данное состояние уже само по себе превращается в сти-

мул для мобилизации резервных возможностей системы по приведению ее в рамки нормы. Вполне очевидно, что опора на этот принцип особенно необходима для понимания физиологических процессов, развивающихся в организме высококвалифицированных спортсменов при разных величинах физической нагрузки, различающихся как по объему, так и по интенсивности.

Согласно концепции А. С. Мозжухина [10], в повседневной деятельности человек использует не более 35 % своих функциональных возможностей. При тренировочной нагрузке, имеющей место в спорте высших достижений вообще, а в тяжелой атлетике в особенности, организму спортсмена приходится работать уже в режиме мобилизации своих резервных возможностей. Исследователь выделяет два эшелона мобилизации резервных возможностей. Первый из них включается в работу при физической нагрузке, требующей от 25 до 65 % абсолютных возможностей организма. Характерным признаком этого состояния является развитие утомления, для преодоления которого необходимо включение волевых или стимулирующих воздействий. Использование второго эшелона резервов при нагрузке свыше 65 % абсолютных возможностей допустимо только с привлечением сильнодействующих стимуляторов. Далее исследователь указывает, что одних только волевых усилий в этих условиях недостаточно.

Наши представления о втором эшелоне резервных возможностей и допингах несколько расходятся с пози-

цией А. С. Мозжухина. Во-первых, мы полагаем, что высказанные А. С. Мозжухиным соображения по поводу последовательной мобилизации двух эшелонов резервных возможностей организма в большей мере справедливы для характеристики работы в анаэробном режиме, присущем циклическим видам локомоций, но не скоростно-силовым, имеющим место в тяжелой атлетике. Во-вторых, несмотря на массовое использование в практике большого спорта различного рода допингов, не они в итоге при установлении мировых и олимпийских рекордов определяют успех дела, а состояние психической сферы атлета, его способность к мобилизации волевых усилий и духовно-нравственных установок.

Методология современного научного познания, опирающаяся на системный подход, базируется на принципе целостности и вытекающих из него требованиях, которых следует придерживаться в исследовательской работе. С методологической точки зрения системный подход как метод научного познания является интегрирующим, включает в себя ряд составляющих, выбор которых обусловлен логикой и предметом исследования. Представляется, что для исследований в сфере тяжелой атлетики наиболее приемлемы деятельностный и культурологический подходы. Ориентация на деятельностный подход достаточно очевидна и не требует пояснений. Культурологический подход имманентно присущ методологии исследований в тяжелой атлетике, поскольку атлеты элитного уровня всегда ассоциировались в представлениях людей

с российской ментальностью, с такими эстетическими категориями, как сила, гармоничное, пропорциональное телосложение и физическое совершенство. В супертяжелой весовой категории этим характеристикам в наибольшей мере отвечал Ю. П. Власов – олимпийский чемпион Рима. Пройдя через горнило многолетнего естественного отбора, детерминированного условиями тренировочного режима, в когорте лучших атлетов остаются только те, антропометрические параметры которых в большей мере отвечают специфике данного вида спорта, что напрямую вытекает из работы Н. Ж. Булгаковой [5].

Принцип целостности предполагает необходимость рассмотрения объекта в контексте соотнесения его с внешней средой, вычленения его из совокупности других систем и внутреннего расчленения изучаемой системы с выделением ее элементов, свойств и их места в рамках целого. Представление о целостности системы создается через понятие связи. Благодаря связям отдельные части (элементы) объединяются в сложные комплексы.

Наличие в системе относительно устойчивых связей характеризует ее структуру. Связи внутри системы могут быть как по горизонтали, так и по вертикали [16]. Вопрос о топографии связей и их иерархии в теории тяжелой атлетики разработан, на наш взгляд, недостаточно, поэтому сегодня с большой долей уверенности можно говорить лишь о существовании вертикальных связей.

Научно-рационалистическая философия придерживается точки зре-

ния, что различным типам связей соответствуют разные типы целостности [1; 16]. Так, связи строения, функционирования, развития характеризуют структурный, функциональный и генетический типы целостности, тесно взаимодействующие между собой [16, с. 118]. Соглашаясь с этим утверждением, отметим, что в тяжелой атлетике это преимущественно структурный, функциональный и кинематический типы целостности. Целесообразно использовать системный подход особенно тогда, когда элементы системы имеют внутреннюю организацию. Таким организующим началом в системе человек – штанга является человек как биологическое явление и субъект социальной жизни, а в аспекте спорта, естественно, как спортсмен. В сфере тяжелой атлетики сущность его проявляется в психическом, физиологическом и техническом своеобразии деятельности, которой он занимается.

Современные дефиниции в области научно-рационалистической философии позволяют рассматривать жизнедеятельность человека во всех её проявлениях, опираясь на исходные основания философской теории человека: деятельность, личность, сознание. При этом деятельность, личность, сознание в этом целостном процессе образуют развивающееся и весьма противоречивое единство, в котором роль ведущего на разных этапах развития может попеременно принадлежать одному из факторов этой триады [16]. Особенно востребованной, по нашему мнению, данная теория может оказаться в спортивной деятельности, поскольку именно в сфере спорта со всей отчетливостью проявляется вари-

абельность обсуждаемого явления, которая выражается не только в попеременном, но и в последовательном выделении одного из этих факторов в качестве ведущего. Оценка происходящей здесь трансформации зависит от выбора временного интервала. В масштабе микро- и мезоинтервалов времени перечисленные факторы могут последовательно менять свое местоположение в зависимости от ситуативной обстановки, но чаще других фактор сознания выступает в качестве промежуточного звена между деятельностью и личностью. Именно он обеспечивает трансформацию человеческой деятельности в другое качественное состояние, несущее в себе устойчивые признаки другой, более высокой внутренней культуры, сформировавшейся благодаря способности спортсмена интериоризировать взгляды, теории, концепции, эстетические представления, профессиональные знания и опыт тренеров, отечественных и зарубежных ученых. На этом этапе развития культура становится предтечей формирования личности. Дополнительно подчеркнем, что переход человеческого сознания в другое качественное состояние в значительной мере детерминирован уровнем социокультурного развития, представляющего собой процесс интериоризации взглядов, концепций, теорий, накопленного опыта в области физической культуры вообще и тяжелой атлетики в частности.

При рассмотрении же обсуждаемого явления с позиций макроинтервала времени, заключающего в себе весь период пребывания человека на орбите большого спорта, справедливо

утверждение, что исходным, базовым, основанием для спортсмена остается его деятельность, при изучении которой представляется перспективной опора на инновационные разработки в области теории деятельности, предложенной В. Д. Шадриковым [18].

На основе системной, планомерной тренировочной деятельности с перспективой выхода на международную арену происходит изменение сознания, которое с диалектической неизбежностью определяет вектор психологических процессов, ориентированных на формирование личности.

Методология любого научного исследования в области теории и методики спортивной тренировки, каковым является наша статья, предполагает обязательное рассмотрение обсуждаемой проблемы в аспекте педагогики. Опираясь на предложенную одним из авторов статьи структуру педагогического процесса [9], следует рассматривать личность спортсмена в качестве объекта обучения и субъекта спортивной деятельности. При этом в процессе обучения личность последовательно проходит через этапы (называемые в педагогике категориями [11]) воспитания, развития и формирования, что не противоречит устоявшейся в науке трактовке исходных оснований философской теории человека.

Отечественная теория и методика физического воспитания рассматривает физическую культуру в широком и узком значениях. В своем первом значении физическая культура включает в себе самый широкий собирательный смысл и является составной частью общей культуры общества. Как часть

культуры общества физическую культуру можно рассматривать в разных аспектах: деятельностном (как процесс), предметно-ценностном (как совокупность «предметов», представляющих определенную ценность для удовлетворения личных и общественных потребностей), результативном (как результат деятельности) [8]. В узком понимании, сложившемся во второй половине двадцатого столетия, ставшем общепринятым и не потерявшем своей корректности до наших дней, физическая культура есть совокупность материальных и духовных ценностей общества, используемых для физического совершенствования личности [12; 13; 14; 15].

Анализ управления движением тяжелоатлета в теории тяжелой атлетики рассматривается в контексте концептуальных положений, предложенных Н. А. Бернштейном [4] и Л. В. Чхаидзе [17]. В их основе лежат представления о произвольных движениях, выполняемых в режиме программного обеспечения. Программирование, согласно концепции Л. В. Чхаидзе, становится возможным только при наличии кольца управления, что предполагает существование прямой и обратной связи, т. е. зависимости не только управляемого звена от управляющего, но и наоборот. Исследователь Н. И. Гращенков объясняет этот сложный процесс следующим образом: «Организм необходимо получает информацию о результатах совершенного действия, о каждом этапе протекающего действия. Не имея её, мозг не может организовать целенаправленную деятельность, не может выправить действие при вмешательстве в реакцию каких-либо

случайных (мешающих) факторов, не может остановить деятельность в необходимом момент, при достижении результата. Это привело к необходимости перейти от представления о разомкнутой рефлекторной дуге к представлению о циклической иннервационной структуре, в которой имеется обратная связь – от эффектора и объекта деятельности через рецепторы к центральным нервным структурам» [6]. Развитие Л. В. Чхаидзе концепции Н. И. Гращенкова о циклической иннервационной структуре привело к пониманию, что в управлении сложными в координационном отношении произвольными движениями задействовано не одно, а два кольца, одно из которых является внутренним, а другое – внешним. Такое разделение колец носит принципиальный характер, поскольку они выполняют разную функциональную нагрузку: внешнее кольцо осуществляет контроль за смысловой частью движения, а внутреннее – за организацией согласованной деятельности мускулатуры.

Программа управления движениями атлета в классических упражнениях тяжелой атлетики формируется годами, и чем ближе спортсмен к «верхнему пределу», под которым мы понимаем спортивные результаты мирового класса на уровне олимпийских и мировых рекордов, тем сложнее структура программы, тоньше механизм коррекции двигательного акта. Достижение таких результатов возможно только при оптимальном соотношении всех составляющих двигательного акта, включая психические, функциональные, физические, технические.

На уровне абстракции сама по себе штанга, хотя и является инструментом тренировочной и соревновательной деятельности человека, представляет собой не что иное, как один из элементарных видов материальных ценностей физической культуры, относимых к категории спортивного инвентаря. Однако, как только человек производит захват грифа и делает первое усилие, эта связка из двух составляющих: человек – штанга, превращается в систему другого, более высокого порядка. Несколько иначе интерпретирует ситуацию взаимодействия атлета со штангой И. П. Жеков [7]. Он предлагает рассматривать эти две составляющие вновь образованной кинематической системы как две самостоятельные подсистемы [7, с. 88]. Если принять во внимание устоявшееся представление о системе, приведенное выше, тогда согласиться с подобной трактовкой трудно, поскольку вторая часть системы – штанга – не имеет собственной структуры, а следовательно, и функции.

Известно, что пространство трехмерно и представляется нашему сознанию в виде трех плоскостей: горизонтальной, сагиттальной и фронтальной. К сожалению, упомянутый выше автор при описании техники классических упражнений тяжелой атлетики допускает досадную ошибку виртуального свойства, указывая, что локомоторный акт в системе спортсменов – штанга совершается в вертикальной и горизонтальной плоскостях [7, с. 88 – 89]. Заметим, что вертикальной плоскости в природе не существует. Отсюда вытекает, что основные двигательные действия совершаются тяжелоат-

летом в основном *в сагиттальной*, или передне-задней, плоскости, к которым при несовершенстве техники спортсмена или избыточном весе штанги добавляются колебательные движения корректирующего свойства во фронтальной плоскости.

Система атлет – штанга, в которой организующим, регулирующим и управляющим началом остается человек, раскрывается в разнообразии своих граней, таких как биоэнергетическая, термодинамическая, кинематическая, биомеханическая и др.

Выводы

1. Системный подход как метод научного познания располагает широким диапазоном возможностей для исследования глубинных процессов в сфере большого спорта. Он может быть использован не только для анализа динамических характеристик упражнений тяжелой атлетики, но и для философского осмысления всего спектра скрытых проблем в этой области человеческой деятельности в процессе лонгитюдного исследования, охватывающего весь период функционирования спортсмена в пространстве спорта.

2. Опора на исходные основания философской теории человека при анализе многолетней спортивной тренировки в тяжелой атлетике обогащает мировоззренческие представления о процессах развития, становления и формирования личности.

3. На протяжении спортивной карьеры от спортсмена-новичка до мастера международного класса имеет место как попеременное, так и последовательное местоположение факторов, составляющих исходные основания

философской теории человека, которые в последнем случае проецируются в следующей последовательности: деятельность, сознание, личность. На пути совершенствования и самосовершенствования личность один за другим проходит этапы воспитания, развития и формирования, что не противоречит смысловому содержанию данной теории.

4. Можно предположить, что тренировочная и соревновательная деятельность на уровне высшего спор-

тивного мастерства, в особенности в тяжелых весовых категориях (105, +105 кг), способствует воспитанию у атлетов отчетливо выраженного чувства самодостаточности, позиционированию на более высоком уровне гуманистического и культурологического мышления, формированию чувства национальной идентификации и патриотизма. Однако данная гипотеза нуждается в дополнительной разработке, которая может стать предметом самостоятельного исследования.

Литература

1. Амосов Н. М. Режим здоровья – режим ограничений и нагрузок // Наука и жизнь. 1972. № 2. С. 43 – 50.
2. Анохин П. К. Методическое значение кибернетических закономерностей // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. М. : Наука, 1968. С. 5 – 14.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М. : Наука, 1978. 400 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 255 с.
5. Булгакова Н. Ж. Отбор и подготовка юных пловцов. М. : Физкультура и спорт, 1978. 152 с.
6. Гращенков Н. И., Латаш Д. П., Фейренберг И. М. Диалектический материализм и некоторые проблемы современной нейрофизиологии // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М. : Изд-во АН СССР, 1963. С. 44.
7. Жеков И. П., Соколов Л. Н. Техника классических упражнений // Тяжелая атлетика : учеб. для ин-тов физ. культуры / под ред. А. Н. Воробьева. М. : Физкультура и спорт, 1972. 296 с.
8. Кобяков Ю. П. Проектирование и реализация здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 350 с.
9. Кобяков Ю. П. Проблема унификации понятийного аппарата инновационных оздоровительных технологий // Теория и практика физической культуры. 2015. № 3. С. 23 – 26.
10. Мозжухин А. С. Физиологические резервы спортсмена (лекция для слушателей ФПК). Л. : ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1979. 15 с.
11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. М. : Владос, 2001. 576 с.

12. Теория и методика физического воспитания / под ред. Б. А. Ашмарина. М. : Просвещение, 1990. 288 с.
13. Теория физического воспитания / под ред. И. М. Коряковского. М. : Физкультура и спорт, 1960. 402 с.
14. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ин-тов физ. культуры. В 2 т. Т. 1 / под ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. М. : Физкультура и спорт, 1976. 300 с.
15. Теория и методика физического воспитания / под ред. Г. Д. Харабуги. М. : Физкультура и спорт, 1974. 320 с.
16. Фролов И. Т. Введение в философию. М. : Изд-во полит. лит., 1990. 640 с.
17. Чхаидзе Л. В. Координация произвольных движений человека в условиях космического полета. М. : Наука, 1965. 112 с.
18. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 185 с.

Y. P. Kobayakov, A. V. Lovchev

SYSTEM APPROACH AS A COMPREHENSIVE RESEARCH METHOD OF SPORTS TRAINING IN WEIGHTLIFTING

The article discusses the possibility of using the system approach to understanding of the physiological processes taking place in the athlete's body at different time intervals within physical activity. The authors come to the conclusion about the possibility of implementing this approach for the characterization of the technical action in the athlete-barbell system.

Key words: *system, structure, function, self-organization, integrity, activity, personality, consciousness.*

УДК 159.99

Е. А. Кукуев

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК МЕХАНИЗМ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Анализируется механизм обратной связи в образовательном процессе вуза на всех его этапах и со всеми субъектами образовательной деятельности. На этой основе уточняются характеристики механизмов становления открытого образовательного пространства в условиях высшей школы.

Ключевые слова: *открытость, система образования, обратная связь, субъект образования, целостность, самоорганизация.*

Внимание науки и общественности к модели открытого образования сегодня является не конъюнктурным моментом, а естественным движением научной мысли, характеризующим этап становления самой системы образования.

Изменение аксиом, парадигм, уровней мышления в науке и образовании в целом приводит к признанию системности окружающего мира и динамичности его изменений. Это актуализирует вопрос об отношении к субъекту и его месте (начиная с человека и заканчивая любым социальным образованием, например системой образования) в изменяющемся мире. Системная теория активно включена в различные науки, в том числе и антропологические, что выводит на положение об устойчивости системы благодаря свойствам открытости и самоорганизации.

Открытость системы образования в основном рассматривается в направлении внешней, информационной открытости, т. е. насколько система открыта вовне, в частности насколько оперативно и качественно предоставляет информацию о себе. Но открытость – это двунаправленный процесс, поэтому важен и анализ того, насколько система открыта внутри(и). Вследствие этого для изучения открытости системы образования необходимо исследование того, как непосредственные субъекты данной системы оценивают степень ее открытости, какие условия для открытости организованы внутри самой системы, какие механизмы для этого задействованы и реализованы [1]. Очевидно, важным аспектом решения проблемы открытости системы

вузовского образования является систематическое включение в образовательный процесс механизма обратной связи.

Обратная связь в образовательном процессе анализируется прежде всего в информационном аспекте, в рамках дидактического взаимодействия педагога и обучающихся. Так, О. Д. Лукьяненко рассматривает обратную связь «как обратное влияние педагогической системы (и процесса обучения в частности) на саму себя, вследствие чего изменяются все компоненты данной системы; как контрольную, корректирующую информацию» [2]. При этом исследователем все субъекты рассматриваются и как активные пользователи, и как источники информации. Но факт многосторонности обратной связи им не анализируется. Закрепление за обратной связью «контрольной, корректирующей» функции также может ограничивать понимание и применение обратной связи в образовательном процессе. В исследовании Н. Ф. Талызиной относительно структурных компонентов обратной связи отмечается, что их анализ позволит ответить на следующие вопросы: идет ли процесс по намеченной программе; есть ли в процессе отклонения и т. д. [3]. Именно через обратную связь мы получаем понимание эффективности обучения. Но в данном случае функция контроля упрощенно сводится к соотнесению результатов обучающегося с программными целями, к сравнению обучающегося с нормой. То есть, несмотря на провозглашаемые личностно ориентированную парадигму и субъект-субъектный подход, позиция обучающегося нивелируется

на контрольном этапе вследствие того, что из обратной связи исключается анализ субъектной позиции обучающегося, его отношения к образовательному процессу.

Обратная связь при субъект-субъектном подходе должна полноценно открывать образовательный процесс во всех направлениях, поскольку в противном случае мы признаем априори тот факт, что преподавательским корпусом для образования сделано все на 100 %. Как писал К. Г. Юнг: «Специалист уже неизбежно обречен быть компетентным» [4, с. 188]. В этой ситуации несовершенство получаемых результатов перекладывается только на обучающегося, что подтверждает необходимость обратной связи, в том числе и для оценки эффективности осуществления образовательного процесса.

Остановимся более подробно на анализе специфики обратной связи в вузе. В вузовском образовании субъект-субъектный подход должен быть определяющим и достигать высших форм проявления. Идея целостности и многосторонности обратной связи определяет следующие направления ее воплощения в образовательном процессе вуза:

1) обратная связь на всех этапах образовательного процесса;

2) обратная связь от всех субъектов образовательной деятельности.

Проанализируем данные направления.

Включение обратной связи на всех этапах образовательного процесса характеризует ее системность. Если обратная связь применяется только на заключительном этапе процесса, то

тем самым исключается корректирующая функция. Включение обратной связи на пропедевтическом этапе обосновывается необходимостью осознанного «вхождения» студента в образовательный процесс. Если человек входит в образовательную деятельность без целевых установок, не предвидя результаты освоения данного предмета, курса, программы и так далее, то трудно объективно оценивать результаты: «Если не знаешь куда плыть, то любой ветер будет попутным». Обратная связь осуществляется на основе проявления рефлексивных способностей субъекта и механизма идентификации: чтобы включиться в процесс обратной связи, обучающийся должен через интроспекцию отрефлексировать свою деятельность и соотнести (идентифицировать) ее с целевыми установками. В противном случае (без предварительного выдвижения цели деятельности) через обратную связь возможно получение только информации об эмоциональном фоне деятельности, что является крайне недостаточным в отношении полноты и системности информации, поступающей от обучающегося. Частота включения обратной связи должна определяться количеством логических единиц (этапов, блоков и т. п.) деятельности.

Провозглашаемая открытость образовательного процесса предполагает активное включение в него всех участников. Как было подчеркнуто выше, одна из проблем реализации обратной связи – ее односторонность, поскольку в большей мере анализируется только деятельность обучающегося. С позиции целостности педаго-

гического процесса и понимания образования как системы акцентируется внимание на получении обратной связи от всех его участников. С точки зрения современных подходов к вузовской образовательной политике можно выделить как минимум три следующих субъекта: студент, педагог (коллектив образовательного учреждения), работодатель. В связи с этим представляется следующая схема поэтапного развертывания образовательной деятельности в вузе: работодатель формирует, формулирует образовательный заказ; образовательное учреждение организует образовательную деятельность по выполнению заказа; студент удовлетворяет образовательные потребности через данную деятельность с целью включения в деятельность работодателя. Рассмотрение каждого участника образовательной деятельности как субъекта предполагает и соответствующий подход к анализу эффективности образовательного процесса, в частности через обратную связь.

Стандартной формой организации и фиксации обратной связи является опрос. Письменный опрос в виде анкетирования позволяет структурировать поступающую в ходе обратной связи информацию, получать индивидуальные ответы по всем интересующим вопросам. Кроме того, данная форма удобна при обработке результатов. Проведение устного опроса обладает рядом преимуществ, в частности за счет непосредственности взаимодействия, а значит, оперативности и лабильности выстраивания стратегии опроса позволяет активизировать спонтанные реакции опрашиваемых, уточнять, развертывать ответы и т. д.

Индивидуальный устный опрос в форме интервью затратен по времени, но дает возможность получить полноценную обратную связь. Форм для организации группового опроса разработано много:

- организация фокус-группы, которая позволяет актуализировать информацию от специалистов в данной предметной области; хорошо реализуется при разработке какого-либо процесса, в частности при взаимодействии с работодателем по подготовке образовательной программы; близким по организации и содержанию является «мозговой штурм»;

- организация опроса в форме дискуссии, например круглого стола.

Основные задачи получения обратной связи на первоначальном этапе развертываемой образовательной деятельности вуза:

- анализ потребностей работодателя в специалистах, владеющих определенными компетенциями;

- анализ образовательных потребностей абитуриентов;

- анализ научно-педагогического потенциала образовательного учреждения.

Основные задачи получения обратной связи в процессе образовательной деятельности, основанной на реализации заказа работодателя:

- оперативный анализ деятельности работодателя: образовательная деятельность протяженна во времени, поэтому необходимо отслеживать новации в деятельности работодателя для оперативной коррекции образовательной деятельности;

- текущий анализ образовательной траектории обучающегося: анализиру-

ется степень сформированности компетенций, соответствующих заказу работодателя, при соотнесении со степенью удовлетворения образовательных потребностей студента;

- текущий анализ условий в образовательном учреждении, позволяющих эффективно выполнить образовательный заказ.

Основные задачи получения обратной связи по завершении образовательной деятельности:

- анализ степени удовлетворенности работодателя уровнем подготовки специалиста;

- анализ степени удовлетворенности студента уровнем образовательной подготовки;

- анализ степени удовлетворенности педагогического коллектива образовательным заказом.

Данные формы были реализованы и проанализированы в рамках экспериментальной работы по программе Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей „Образование и педагогика” по направлению подготовки „Психолого-педагогическое образование” (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования».

В качестве основной проблемы реализации механизма обратной связи был выявлен низкий уровень открытости субъектов образовательной деятельности:

- работодатель не всегда готов к взаимодействию и не вполне точно формулирует заказ в виде профессиональной программы и соответствующих компетенций;

- студенты не в полной мере осознают свои образовательные потребности и не всегда могут сформулировать профессиональные цели;

- педагоги не готовы к открытой обратной связи, особенно в рамках группового опроса с привлечением студентов.

Цель обратной связи состоит не только в фиксации наличия определенного образовательного результата. Например, в отношении студентов порой все сводится к оценке нормативности результатов деятельности, т. е. к соотнесению индивидуальных достижений с обозначенными в стандарте, программе, плане и т. д. Помимо данных оценок необходимо включать в анализ и изучение:

- мотивационных компонентов: каковы потребности студента, действительно ли данная деятельность позволяет удовлетворить именно эти потребности;

- личностных компонентов (личностных достижений): действительно ли результаты данной деятельности позволили почувствовать внутреннюю уверенность в профессиональном становлении.

При этом пилотажное анкетирование (48 педагогов, 112 студентов) ожидаемо показало стопроцентную заинтересованность субъектов образования в полноценной открытости взаимоотношений. Но при ответе на вопрос «Насколько Вы готовы открыть

информацию о себе адекватно обсуждаемому вопросу?» возникли затруднения. На 100 % не готов ни один респондент, а 30 % затруднились с ответом (поставили прочерк или написали «не знаю», «по ситуации» и т. д.). Педагоги предполагают открыться на $(47 \pm 8,5)$ %, студенты – на (63 ± 5) %. То есть заинтересованность в открытости взаимоотношений предполагает (по данным анкеты) открытость другого, что не укладывается в современный подход субъект-субъектного взаимодействия. Нельзя требовать открытости другого, адекватно не открываясь самому.

Кроме того, важно, что результативность обратной связи повышается, если субъекты могут отметить, что обратная связь приводит к изменению в деятельности, когда результаты предыдущего этапа закладываются в основу организации последующего. Таким образом, процесс становления открытого образовательного пространства, формируемого на основе свободного взаимодействия, целостный и системный, если одним из его компонентов становится обратная связь со всеми субъектами образовательной деятельности, осуществляемая на всех этапах ее организации.

Литература

1. Кукуев Е. А. К вопросу об открытости педагога как субъекта современного образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электрон. науч. журн. 2013. Март. ART 1971 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1971.htm> (дата обращения: 11.06.2016).
2. Лукьяненко О. Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Вып. 33, т. 12 [Электронный ресурс]. URL: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12\(33\)/lukjyalukjy_12_33_367_371.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(33)/lukjyalukjy_12_33_367_371.pdf) (дата обращения: 11.06.2016).
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1998. 288 с.
4. Юнг К. Г. Конфликты детской души. М. : Канон+, 1997. 333 с.

Е. А. Kukuev

FEEDBACK AS MECHANISM OF IMPLEMENTATION OF OPENNESS OF EDUCATIONAL PROCESS

The mechanism of feedback in the educational process of the university in all its phases and with all subjects of educational activity is analyzed. On this basis the characteristics of the mechanisms of formation of open educational space in the conditions of higher school are specified.

Key words: *openness, education system, feedback, subject of education, integrity, self-organization.*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЛДАТ ЗАПАСА В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются проблема подготовки солдат запаса в гражданских вузах, особенности формирования патриотизма в ходе обучения. Проблема исследуется на педагогическом уровне с учетом философско-этического и психологического аспектов данной проблемы. Приведены основные принципы военно-патриотического воспитания студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса Сибирского федерального университета.

Ключевые слова: подготовка солдат запаса в гражданских вузах, военная педагогика, формирование патриотизма, проблемы воспитания студентов, военно-профессиональная деятельность, военно-патриотическое воспитание.

В истории России патриотическому воспитанию всегда отводилась главенствующая роль, что позволяло воспитывать любовь к Отечеству, героизм, инициативу, высокий моральный дух, мужество, стойкость в бою и осознание долга перед Родиной.

Воспитание и обучение личного состава – основные составляющие воинской деятельности, что относится к содержанию практической военной педагогики, направленной на подготовку военнослужащих к успешному ведению боевых действий. Первоначально развитие отечественной военной педагогики происходило путем накопления знаний об обучении и воспитании военных всех категорий посредством устного и практического наставничества, позднее по мере усовершенствования военного дела русская военно-педагогическая мысль получила профессиональное развитие.

В конце XIX – начале XX в. наиболее полно систематизировать опыт воинского воспитания во взаимосвязи с обучением личного состава

удалось генералу М. И. Драгомирову. Основанием крепкого боевого духа солдат М. И. Драгомиров считал моральное превосходство над противником, патриотизм и правоту идеи, во имя которой они воюют.

Патриотизм как внутреннее духовно-нравственное состояние народа рассматривается в работах русских философов Н. Н. Бердяева, И. А. Ильина, В. С. Соловьева. Степень реального проявления патриотизма во многом обусловлена ходом отечественной истории и важнейшими событиями в России и мире.

Проблема формирования патриотизма, будучи междисциплинарной, в современной науке исследуется на философско-этическом, психологическом и педагогическом уровнях.

На основе исследования С. Д. Ельца, Н. И. Губанова и А. Н. Колесникова можно сделать вывод о том, что педагогический уровень исследования проблемы позволяет конкретизировать научное представление о содержании понятия «патриотизм», опреде-

лить способы формирования и содержание патриотизма военнослужащих.

Анализ научной литературы показывает, что имеются предпосылки, позволяющие осуществить теоретическое осмысление проблемы формирования патриотизма граждан в процессе обучения в вузе. На основе исследований Е. А. Голанта, Г. Н. Карпова, И. С. Марьенко, О. А. Павленко охарактеризуем понятие «патриотизм», которого мы придерживаемся в данной статье. Под патриотизмом мы понимаем преданность своему Отечеству и любовь к нему, к своему народу, стремление своими действиями служить его интересам.

Необходимо отметить, что в результате смены идеологического строя в России в конце прошлого века в обществе было сформировано негативное воззрение на вопросы патриотизма, вплоть до дискредитации патриотических идей, проводилось навязывание западных ценностей. С конца 2000-х гг. на высшем государственном уровне началась разработка программы по патриотическому воспитанию граждан России. Данное обстоятельство значительно способствовало возрождению системы патриотического воспитания. В государственной программе определены основные пути развития системы патриотического воспитания граждан, изложены его концептуальные основы и приведено обоснование содержания патриотического воспитания [3].

В настоящее время проводится значительная работа по переосмыслению накопленного отечественного военно-педагогического опыта, зарубежных педагогических тенденций, современных педагогических технологий. Рассматриваются возможности

их дальнейшего применения в обучении и воспитании с учетом современной действительности. Проводятся исследования, направленные на совершенствование системы многоуровневого военного образования, дальнейшая его интеграция в систему высшего образования в России. Перед отечественной военной педагогикой встали новые задачи в связи с изменением форм ведения современного боя, появлением новых подходов в системе комплектования Вооруженных сил РФ, уменьшением срока прохождения военной службы по призыву.

Современные тенденции развития российского общества привели к переосмыслению и возрождению некогда утраченных исторически сложившихся личностных ценностей, таких как «долг», «честь», «патриотизм», «защита Отечества». В научном изучении патриотизма с учетом его сущности и содержания, с учетом важнейших изменений, произошедших в нашем государстве, делаются пробные шаги. Исходя из этого рассмотрение ряда важнейших сторон данной проблемы является наиболее актуальной задачей отечественной военной педагогической науки.

В настоящее время увеличилось количество вызовов национальному суверенитету и безопасности России. Геополитическая ситуация, выраженное внешнее деструктивное информационное воздействие, усиление внешнеполитического давления стран западной цивилизации, изменение форм и методов ведения современных войн создают дополнительные предпосылки для подрыва суверенитета нашего государства и обострения социальных конфликтов.

В этих условиях остро проявилась необходимость формирования адекватного ответа на внешние воздействия, повысилось значение моральных и нравственных качеств граждан. Выступая с посланием Федеральному Собранию, Президент России Владимир Владимирович Путин заявил: «Мы должны думать, как создать подготовленный мобилизационный резерв. И в этой связи есть предложение, не отказываясь от отсрочек для студентов, изменить саму систему подготовки в вузах – дать возможность всем студентам в ходе учебы и последующего учебного сбора пройти воинскую подготовку и получить специальность» [7]. Данный принципиально новый подход к военному обучению студентов гражданских вузов согласно государственной потребности начал свою реализацию с 1 сентября 2014 г. также и на базе военной кафедры Сибирского федерального университета. Одним из необходимых условий для осуществления государственного заказа и требованием, предъявляемым к личности военнослужащего, специалиста, прошедшего обучение на военной кафедре гражданского вуза, является готовность к осуществлению мероприятий военно-патриотического воспитания, формированию патриотизма как фундаментальной нравственной и духовной основы, устойчивой характеристики, важнейшего качества личности обучаемого.

Существует разница в военном и гражданском патриотизме как качествах личности и профессионала. Гражданский патриотизм включает в себя сформированную гражданскую компетентность, независимость суж-

дений, законопослушность, готовность к выполнению конституционного долга, способность различать деструктивные воздействия, уважение к закону и обществу. Военный патриотизм включает, кроме того, верность боевым и героическим традициям Российской армии, способность к самопожертвованию, сознательное отношение к выполнению конституционного долга по защите свободы и независимости Отечества, обеспечению безопасности и суверенитета, развитие морально-волевых качеств, готовность защищать Родину.

Основными принципами военно-патриотического воспитания студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса Сибирского федерального университета, являются:

- военно-патриотическая и военно-профессиональная направленность воспитания, соответствие всех учебных и воспитательных мероприятий требованиям, установленным законодательными и иными нормативными правовыми актами, указаниями вышестоящих органов управления (сборниками учебных программ);
- направленность всех методов и форм воспитательной работы на формирование и развитие у студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса, духовно-нравственных качеств, чувства верности воинскому долгу и Отечеству, самоотверженности, способности переносить тяготы и лишения военной службы, любви к вооружению и военной технике;
- комплексный подход к процессу патриотического воспитания с учетом функционирования всех его элементов: различных способов, методов; многообразия форм взаимоотношений;

- непрерывность воздействия на сознание, подсознание, чувства, волю, потребности будущих солдат запаса;

- воспитание через коллектив и в коллективе, создание в нем атмосферы взаимной ответственности, понимания, дружбы, товарищества, высоких патриотических чувств, уважения, личной высокой культуры взаимоотношений, единства в понимании предстоящих военно-профессиональных задач;

- обеспечение преемственности от поколения к поколению накопленного профессионального, военно-патриотического опыта, традиций;

- соответствие личного примера преподавателя, средств, методов, форм поставленным целям и реализуемым задачам патриотического воспитания.

При формировании патриотизма в процессе подготовки солдат запаса в гражданских вузах используются методы и формы развития совокупности духовно-нравственных, личностных и профессиональных качеств, основу которых составляют: любовь к Отечеству, уважение к государственной символике, духовность, личная ответственность, высокое чувство воинского и гражданского долга, профессионализм, добросовестность, уважение к религиозным воззрениям, культуре других народов, постоянная готовность к защите Отечества.

В процессе подготовки студентов – будущих солдат запаса мы исходим из того, что характер человека обусловлен опосредованным и неопосредованным влиянием тех социальных условий и тем уровнем духовной жизни, которыми располагает социум.

Формирование личностного качества или устойчивой черты характера

как нормы поведения начинается с возникновения временного психического состояния. При регулярном усилении проявлений этого психического состояния и успешном прохождении периода адаптации оно присваивается психикой индивида и становится чертой характера, определяющей личностную и профессиональную зрелость.

Таким образом, воспитание необходимых личностных и профессиональных качеств согласно требованиям, предъявляемым Минобороны России к качеству подготовки солдат запаса в гражданских вузах, заключается в преднамеренном создании условий обучения студентов, способствующих закреплению и совершенствованию приобретаемого опыта военно-профессионального патриотизма. Цели формирования патриотизма в ходе подготовки: формирование и закрепление приобретенных патриотических качеств (готовность к пожертвованию личным ради общего, любовь к Родине), формирование устойчивого осознания себя как военного патриота, а также внутренней потребности у студента в проведении военно-патриотической работы.

Для достижения указанной цели мы решаем следующие задачи:

- воспитание личности гражданина – патриота России, способного встать на защиту ее государственных интересов;

- разработка методики патриотического воспитания будущих солдат запаса в гражданских вузах;

- формирование у студентов патриотических чувств и осознания государства как высшей ценности, сохранение и развитие у студентов чувства гордости за свою Родину.

Студент, изъявляя желание пройти выбранную программу военной подготовки, имеет сложившийся характер, собственные представления и личное отношение к такому исторически обусловленному и сложному понятию, как патриотизм.

Некоторые навыки и нравственные нормы студентов в редких случаях могут иметь принципиальное расхождение с требованиями к личности выпускника военной кафедры – солдата запаса. В ходе исследования выявлено, что причинами возникновения такого расхождения могут являться личностная незрелость и инфантилизм, недостаточный уровень проявления патриотических качеств, отсутствие необходимого уровня навыков самодисциплины. Это существенно влияет на длительность и ход адаптационного процесса, требования к тщательному продумыванию педагогической методики, профессиональное мастерство преподавателей на военной кафедре по формированию высокого уровня патриотизма у студентов, понимаемого не только как личностное качество, но и как важная составляющая профессионального опыта будущего военного специалиста.

К основному содержанию процесса формирования патриотизма и верности воинскому долгу у студентов – будущих солдат запаса мы относим:

- воспитание на ценностях морали и нравственности;
- воспитание военной историей, накопленным опытом;
- воспитание на воинских традициях и ритуалах.

Вслед за Н. Э. Касаткиной и Е. Л. Рудневой считаем нужным отме-

тить, что важнейший фактор формирования патриотизма – ценностные ориентации преподавателей вуза, так как именно они являются основой для формирования ценностных ориентаций студентов [4].

Исходя из вышеперечисленного, мы можем сделать вывод, что в процессе формирования военного патриотизма целесообразно использовать следующие формы:

- участие в мероприятиях, проводимых органами государственной власти и местного самоуправления, ветеранскими и общественными организациями, структурными подразделениями вуза. Наиболее распространенные из них: проведение бесед, встреч с ветеранами и героями войн и локальных конфликтов, лекций и чтений на военно-исторические темы, литературных вечеров и конференций, просмотр и обсуждение кинофильмов, телепередач по военно-патриотической тематике; проведение специализированных экскурсий, спортивных мероприятий, участие в торжественных шествиях, приуроченных к годовщинам Победы в Великой Отечественной войне, а также к другим мероприятиям, посвященным Дням воинской славы (Дням славы русского оружия) и памятным датам России;

- привлечение к выездным мероприятиям по местам боевой славы, в составе поисковых отрядов, увековечивание памяти участников Великой Отечественной войны и военных конфликтов;

- проведение занятий по общественно-государственной подготовке в соответствии с тематикой программы обучения; информирование будущих солдат запаса о событиях, происходя-

щих в мировой политике и стране. В ходе данных мероприятий углубляются представления об основных исторических событиях, Днях воинской славы (Днях славы русского оружия), традициях Вооруженных сил РФ, государственной символике, основных этапах военного строительства, историческом и боевом опыте Вооруженных сил РФ; способах реализации, видах и существующих формах прохождения военной службы.

Таким образом, необходимо отметить, что целенаправленное формирование патриотизма как личностного и профессионального качества студентов, обучающихся по программам подготовки солдат запаса на военных кафедрах в гражданских вузах, является важным компонентом реализации государственного заказа и требует дополнительной разработки методики патриотического воспитания будущих солдат запаса в гражданских вузах.

Литература

1. Алямкин А. Е. Деятельность должностных лиц подразделения по организации патриотического воспитания военнослужащих // Студенческий научный форум : IV Международная студенческая электронная научная конференция, 15 февраля – 31 марта 2012 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/290/2046> (дата обращения: 02.11.2016).
2. Военная педагогика и психология : учеб. для вузов / под ред. А. Г. Маклакова. СПб. : Питер, 2005. 464 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы» // Правительство России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 01.11.2016).
4. Касаткина Н. Э., Руднева Е. П. Ценностные ориентации преподавателей вуза // Ползуновский вестник. 2003. № 3 – 4. С. 25 – 31.
5. Приложение № 3 «Концепция воспитания военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации» к приказу министра обороны РФ от 11 марта 2004 г. № 70 «Об органах воспитательной работы Вооруженных сил Российской Федерации» // «Консультант Плюс» – законодательство РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=348892#0> (дата обращения: 01.11.2016).
6. Основы военной педагогики и психологии : конспект лекций / И. Ю. Лепешинский [и др.]. Омск : ОмГТУ, 2011. 168 с.
7. Послание Президента России Федеральному Собранию РФ на 2014 год // «Консультант Плюс» – законодательство РФ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/ (дата обращения: 03.11.2016).
8. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации : учеб. пособие / под общ. ред. И. Алехина. М. : Воен. ун-т, 2003. 377 с.

I. L. Mikhaylov

PATRIOTISM FORMATION FEATURES IN THE RESERVE SOLDIER TRAINING PROCESS IN CIVILIAN UNIVERSITIES

The article analyzes the problem of reserve soldiers training in civilian universities, especially the formation of patriotism during the training. The problem is analyzed at the pedagogical level, considering the philosophical, ethical and psychological aspects of the problem. The main principles of military-patriotic training of students enrolled in the programs of training reserve soldiers of the Siberian Federal University are given.

Key words: *reserve soldiers training in civilian universities, military pedagogy, formation of patriotism, the problems of education of students, military and professional activities, military-patriotic training.*

УДК 378.4

С. В. Ульянов

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые вопросы реализации авторского подхода к нравственно-волевому воспитанию студентов современного вуза в процессе работы спортивной секции борьбы на поясах. Автор раскрывает ключевые этапы этого процесса, останавливается на проблемных моментах практики воспитательной работы.

Ключевые слова: *нравственно-волевое воспитание, учащаяся молодежь, образовательный процесс вуза, борьба на поясах.*

В современных условиях образовательный процесс эффективного высшего учебного заведения должен быть направлен не только на формирование необходимых компетенций, но и на оздоровление индивида, его личностное развитие и самосовершенствование. В силу своей специфики спорт и физическая культура обладают огромным воспитательным потенциалом, являются одним из мощнейших механизмов формирования нравственно-волевых качеств у обучающейся молодежи [2; 3].

Однако, несмотря на научную ценность имеющихся на сегодняшний день результатов исследования проблемы нравственно-волевого воспита-

ния студентов, при разработке теоретических основ спортивной деятельности в вузах не уделяется должного внимания вопросам ее влияния на личностное развитие обучающихся, формирование у них нравственно-волевых качеств, вопросам создания педагогических условий, благоприятных для обеспечения нравственно-волевого самовоспитания студентов. В силу этого практическая деятельность в данном направлении нуждается в обстоятельном научно-методическом обосновании. Существенным вкладом в практическое решение проблемы нравственно-волевого воспитания учащейся молодежи в ходе спортивной деятельности, как мы полагаем, явля-

ется организация образовательного процесса на основе разработанного нами трехэтапного подхода, апробация которого проходила на базе спортивной секции борьбы на поясах Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

В рамках первого этапа внимание было сосредоточено на развитии дисциплинированности и самостоятельности обучающихся посредством совместной с преподавателем (тренером) выработки принципов научно обоснованного построения режима дня и их последующего использования при организации жизни студентов. Грамотное планирование режима, таким образом, обеспечивало возможность необходимой подготовки к учебным занятиям и своевременное посещение спортивной секции. Опоздания или пропуски тренировочных занятий без уважительной причины не приветствовались. Коллективное освоение правил поведения в спортивной секции и устоявшихся традиций борьбы на поясах способствовало развитию групповой саморегуляции поведения обучающихся в коллективе. Ребята охотно включались в процесс самоконтроля и взаимного контроля поведения членов группы по выполнению правил этикета. Достаточно длительный период первого этапа позволяет говорить о достижении определенных результатов в нравственно-волевом воспитании обучающихся. В течение этого времени происходили: адаптация обучающихся в новом коллективе; осмысление и принятие ценностей спортивных единоборств; уяснение основ саморегуляции и общения; первичное становление знаний, умений и навыков, определяющих эффектив-

ность будущего нравственно-волевого самовоспитания; формирование положительной мотивации к занятиям в спортивной секции. Таким образом, уже в рамках первого этапа создавались благоприятные предпосылки для усиления роли коллектива в нравственно-волевом воспитании обучающихся.

Второй этап разработанного нами подхода к нравственно-волевому воспитанию студентов в условиях спортивной деятельности в вузе представлен следующими взаимосвязанными элементами:

1) овладение студентами ключевым тактико-техническим инструментарием;

2) освоение студентами комплекса знаний и умений самовоздействия, необходимых для развития нравственно-волевых качеств.

На втором этапе использовались следующие формы взаимодействия с обучающимися: индивидуальные и коллективные учебно-тренировочные мероприятия; занятия в рамках учебно-тренировочных сборов; выезды в спортивно-оздоровительные лагеря; соревнования различного масштаба.

Наши наблюдения убедительно свидетельствуют, что в течение первых двух этапов в коллективе обучающихся, посещающих спортивную секцию, формируются доверительные товарищеские отношения, возникает дружба. Благодаря сплочению, подкрепленному общими интересами и ценностями, из членов спортивного коллектива образуется референтная для обучающегося группа. Такая педагогическая ситуация способствует развитию чувства долга и ответственности. Включение обучающегося в коллективную деятельность обуславливает активность

нравственно-волевой сферы. На этапе овладения студентами ключевым тактико-техническим инструментарием борьбы на поясах мы столкнулись с некоторыми факторами (психолого-педагогического, организационного характера), затрудняющими процесс достижения выдвинутых педагогических задач. Так, для тренировочного процесса были выявлены следующие негативные факторы: опасение быстрого неконтролируемого падения при отработке приемов; опасение болезненных проявлений; опасение насмешливого отношения со стороны окружающих при неудачном выполнении упражнения. Негативными факторами, характерными для внетренировочного времени, явились следующие: трудности при перестройке устоявшегося образа жизни в сторону спортивно-оздоровительного; сложности при соблюдении режима тренировок, отдыха и учебы; неполное выполнение заданий, представленных педагогом для самостоятельной работы; сложности в процессе избавления от вредных привычек.

Следует подчеркнуть, что эффективность предпринимаемых мер по нивелированию деструктивного характера обозначенных выше препятствий находится в прямой зависимости от наличия и устойчивости авторитета педагога среди обучающихся. Как и любой психолого-педагогический феномен, авторитет играет важную роль в межличностном взаимодействии. Он является одним из основных механизмов межличностного влияния в обществе, в больших и малых группах, в парном взаимодействии. Особенность авторитета педагога заключается в том, что он формируется во взаимодействии людей, относящихся к раз-

ным возрастным группам. Нередко разница в несколько раз превышает реальный возраст обучающихся и педагога. В этом случае авторитет играет важную роль и как средство повышения эффективности педагогического процесса в целом, и как средство оказания плодотворного воспитательного воздействия. В этом отношении нельзя не учитывать того, что авторитетный педагог должен иметь развитый интеллект, без которого нельзя вызвать интерес обучающихся, обладать чувством юмора, коммуникабельностью и, главное, нравственными, гуманистическими качествами, в которых выражается отношение к другому человеку как к личности. По мнению ряда исследователей (к примеру, [1, с. 60 – 64]), минимальное влияние на формирование авторитета педагога обнаруживают особенности внешности и способность оказывать давление на других.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы, безусловно, учитывали эти факторы, однако нередко возникали ситуации, когда проявление требовательности и решительности приносило более положительный эффект, нежели тактичное невмешательство в происходящее. Как показывают наши наблюдения, большую роль в формировании уважительного отношения к педагогу играет его способность к допущению споров, признанию ошибочности своих отдельных действий. Гибкость педагога, его умение адаптировать педагогический инструментарий под конкретно складывающуюся ситуацию являются залогом эффективности образовательного процесса.

Специфика второго этапа – постепенный переход к работе в парах, отработка атакующих и оборонительных

действий. Соответственно, возрастает физическая и психологическая нагрузка. Преодоление грамотно разработанных педагогом и встроенных в образовательный процесс спортивных препятствий способствует укреплению нравственно-волевой сферы, стимулирует развитие решительности, смелости и выдержки.

В процессе взаимодействия с обучающимися работа строилась таким образом, чтобы воспитательные послы, исходящие от педагога, находили отражение и дальнейшее развитие в последующем процессе нравственно-волевого самовоспитания обучающихся. Специальные педагогические усилия были направлены на постепенное понимание обучающимися того, что без дальнейшей самостоятельной работы над собой, преодоления своих слабостей и недостатков им будет очень сложно достичь высокого уровня саморазвития, а также планируемых высоких спортивных результатов. Ключевым аспектом в данном случае выступает естественная обстановка, обуславливающая закономерность и логичность нравственно-волевого самовоспитания. Так, приступая к совместному анализу проведенной тренировки, мы предлагали обучающимся сначала самим провести рефлексию того, что в ней получилось, а что требует дополнительного внимания. Мы старались не озвучивать свое мнение незамедлительно, давая возможность обучающимся без авторитетной оценки тренера проанализировать продуктивность своих действий. Спортсмены самостоятельно исследовали степень своей усталости, соотносили объем запланированной и реализованной

нагрузки, определяли причины и условия, не позволившие добиться нужного результата. После того как обучающиеся озвучивали результаты проведенного самоанализа, мы предлагали им в домашней обстановке самостоятельно продумать и выработать меры, с помощью которых они могут преодолеть выявленные негативные причины и условия. На следующем занятии мы обязательно проводили совместное обсуждение предлагаемых мер, по возможности отмечая старание и инициативность ребят, стимулируя тем самым процесс их нравственно-волевого самовоспитания.

На третьем этапе реализации разработанного нами подхода к нравственно-волевому воспитанию студентов в ходе спортивной деятельности было осуществлено совершенствование тактико-технического арсенала, а также использованных студентами средств нравственно-волевого самовоспитания. Данный этап сопровождался повышенной нравственно-волевой и тренировочной нагрузкой, ориентированной на стимулирование потребности обучающихся в достижении значительных результатов в спортивной деятельности.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что разработанный нами подход к организации деятельности спортивной секции в вузе дает возможность реализовать ее огромный потенциал в сфере нравственно-волевого воспитания обучающейся молодежи, создать необходимые условия для личностного совершенствования и саморазвития, переосмысления традиционных подходов к здоровому образу жизни и валеологическим ценностям.

Литература

1. Алишев Б. С., Нигматуллина А. Р. Что обуславливает авторитет педагога? // Казанский педагогический журнал. 2003. № 1. С. 60 – 64.
2. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Здоровьесберегающая педагогика в контексте современного образовательного пространства: проблемы и перспективы // Научное мнение. Педагогические, психологические и философские науки. 2016. № 1 – 2. С. 52 – 55.
3. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности // Научное мнение. Психолого-педагогические и юридические науки. 2014. № 9. С. 62 – 64.

S. V. Uliankin

CERTAIN ASPECTS OF MORAL-VOLITIONAL EDUCATION OF STUDENTS

This article discusses some implementation issues of the author's approach to the moral and volitional education of modern high school students in the process of sport wrestling on belts. The author reveals the key stages of this process, stops on the problematic aspects of the educational work's practice.

Key words: *moral-volitional education, students, educational process in school, wrestling on belts.*

УДК 37.034

И. В. Чеботарева

**ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)**

В статье представлен философский взгляд на природу искусства и его основные функции. Доказано, что искусство обладает мощным духовно-воспитательным потенциалом, который целесообразно использовать в процессе формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов. Воздействуя на чувства и разум личности, произведения искусства способствуют формированию у будущих педагогов профессиональных ценностей, идеалов, нравственных качеств и облагораживанию души.

Ключевые слова: *искусство, педагог, профессиональное поведение, духовно-нравственный потенциал, философский аспект.*

Обращение к искусству при решении проблемы формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущего педаго-

га обусловлено прежде всего его мощным духовным потенциалом. Для выявления этого потенциала обратимся к мыслям известных философов, в

чьих работах отражена сущность искусства, а также обоснованы те функции, которые призвано выполнять искусство в обществе.

Согласно Аристотелю, искусство есть подражание природе (мимесис), тому, что уже существует в окружающей действительности. Сочинение эпосов, комедий, дифирамбов есть, с точки зрения философа, подражание, различающееся способами, средствами и предметами, используемыми для подражания. Искусство, согласно Аристотелю, изображает людей тремя способами: такими, какие они есть, улучшая их нравственные качества или ухудшая. Все это осуществляется через драму, трагедию и комедию. Важна мысль Аристотеля о возможности искусства, в отличие от истории, говорить не только о том, что было, но и о том, что «могло бы быть, будучи возможно в силу вероятности и необходимости» [1, с. 655]. В этом отношении искусство философичнее и серьезнее, с точки зрения философа, чем история, так как больше говорит об общем, тогда как история – о единичном [1].

Искусство, утверждал Ф. Шеллинг, посредством слов, образов, форм выражает духовные идеи и понятия, находящиеся в душе человека. Философ подчеркивал, что окружающая действительность полна красоты, но особенность искусства состоит в том, что оно ищет не отдельный тон или звук красоты, а стремится к нахождению всей ее полноты. «Поэтому оно охотнее всего обращается непосредственно к самому высокому и развернутому, к образу человека. Ибо поскольку искусству не дано охватить целое в его необъятности и вся полно-

та бытия без изъянов являет себя только в человеке, во всех же других созданиях – лишь в виде отдельных озарений, то искусству не только дозволено, но и надлежит видеть всю природу в ее совокупности только в человеке. ...выражать духовные идеи, понятия, истоки которых находятся в душе...» [12, с. 64].

Согласно Ф. Шиллеру, красота, воплощенная в искусстве, может вывести человека с пути извращенности и изнеженности на истинный путь развития, она способна усовершенствовать природу человека в ее целостности. Философ приписывает благородному искусству роль сохранения человеческого достоинства. Благодаря искусству истина, существующая в иллюзии, будет восстановлена как первообраз [13].

Красота, созданная природой, утверждает В. С. Соловьев, не всегда имеет совершенный вид, она не способна выражать идею жизни в ее нравственном качестве, но эта задача под силу искусству. Философ соответственно этой позиции выводит тройную задачу искусства: объективизация глубочайших внутренних качеств живой идеи, что не может быть выражено природой; одухотворение природной красоты; запечатление ее индивидуальных явлений в произведениях искусства. В. С. Соловьев акцентирует внимание на духовном потенциале искусства, превращающего физическую жизнь в духовную, в свободную от власти материального процесса и способную преобразовать, одухотворять материю. Существующие разнообразные виды искусства, улавливая красоту окружающей действительности, усиливают ее и сохраняют

для грядущего, таким образом служат «переходом и связующим звеном между красотой природы и красотой будущей жизни» [7]. Исходя из важнейших задач, стоящих перед искусством, В. С. Соловьев под художественным произведением понимает «всякое осязательное изображение какого бы то ни было предмета и явления с точки зрения его окончательного состояния, или в свете будущего мира» [7]. Конечной целью искусства, по мнению мыслителя, должно быть воплощение абсолютного идеала не только в представлении человека, но и в действительности способного одухотворить человеческую жизнь [7].

С точки зрения П. А. Флоренского, произведения искусства хотя и называются вещью, однако их нельзя считать неподвижной, статичной «мертвой мумией» деятельности творца. Он подчеркивал, что предмет искусства есть вечно бьющая струя творчества, никогда не иссякающая, «как живая, пульсирующая деятельность творца, хотя и отодвинутая от него временем и пространством, но все еще неотделимая от него, все еще переливающаяся и играющая цветами жизни, всегда волнующаяся энергия духа» [9].

Большое значение для нашего исследования имеют философские размышления Л. Н. Толстого. Мыслитель подчеркивает, что большинство эстетиков в основу понятия искусства вкладывают понятие красоты, а его роль сводят к получению наслаждения. Важнейшей целью искусства, полагает Л. Н. Толстой, является нравственное совершенствование человека посредством красоты. Искусство – один из эффективных способов духовного общения людей, причем не

только с теми, кто является потребителем художественного произведения, но и с самим автором. Характерная особенность общения через искусство – передача мыслей друг другу посредством не только слов, но и чувств. Деятельность истинного искусства, по мнению Л. Н. Толстого, основана на заражении чувствами автора других людей, испытывающих их от произведения искусства. «Искусство не есть, как это говорят метафизики, проявление какой-то таинственной идеи, красоты, бога; не есть, как это говорят эстетика-физиологи, игра, в которой человек выпускает излишек накопившейся энергии; не есть проявление эмоций внешними знаками; не есть производство приятных предметов, главное – не есть наслаждение, а есть необходимое для жизни и для движения к благу отдельного человека и человечества средство общения людей, соединяющее их в одних и тех же чувствах» [8]. Многие работы мастеров, отмечает Л. Н. Толстой, не могут претендовать на звание произведения искусства по причине отсутствия в них главного свойства – чувств, что испытывает мастер, создавая свое творение. Эта мысль, с нашей точки зрения, должна быть основополагающей при выборе произведений искусства в процессе формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов. Необходим тщательный отбор произведений на предмет способности их «заражать» прекрасными человеческими чувствами, передаваемыми как героями, так и самим автором.

Лев Николаевич Толстой подчеркивает связь науки и искусства, они, как «легкие и сердце, так что если

один орган извращен, то и другой не может правильно действовать» [8]. Процесс подготовки будущих педагогов эффективен, если педагогическая истина посредством искусства переведена из области знания в область чувств. Благодаря искусству прекрасные человеческие чувства, доступные не всем людям, могут стать привычными для всех, оно «проложит в душах людей те рельсы, по которым естественно пойдут поступки жизни людей, воспитанных искусством» [Там же]. Прочувствованная сердцем истина, на наш взгляд, станет руководством и основой духовно-нравственного поведения.

Важнейшая задача искусства, по мнению А. М. Миронова, состоит в устранении насилия в обществе, в установлении мирного существования и единения людей, причем не при помощи внешних мер (суды, полиция), а на основе любви как высшей цели человеческой жизни [6, с. 214].

Помимо воспитания высших чувств искусство способствует развитию наук и постижению ее истин. Благодаря выразительности, яркости и доступности изложения фактов, добытых науками, искусство способно закреплять их в зрительной памяти человека, а также через многочисленные произведения раскрывать внутреннюю сущность познаваемой истины. Этот путь познания более длительный, но искусство способно проникать в самое существо познаваемых объектов особым наитием, непосредственно, зачастую приближаться к истине ближе, чем науки [Там же].

Наряду с нравственным и интеллектуальным совершенствованием человека под воздействием искусства,

выполняется еще одна из важнейших функций – получение эстетического наслаждения. Причем это наслаждение по сравнению с материальным, теряющим свою привлекательность от многократного повторения, бескорыстно, не имеет ничего общего с эгоизмом, способствует развитию у человека отзывчивости ко всему прекрасному, потребности получения новых эстетических радостей. Эстетическое наслаждение оказывается более возвышенным и нравственным и, безусловно, способствует формированию у личности прекрасных человеческих качеств, позитивного мышления и способности совершать эстетические поступки [Там же].

А. М. Миронов настаивает на научении человека пользоваться чистыми и высокими эстетическими радостями, что дают произведения искусства, «чем большее число таких высоких моментов, таких чистых радостей способен будет получать эстетически воспитанный человек, тем лучше, краше и счастливее (при равенстве других условий) будет для него самая жизнь» [Там же, с. 218].

Характерной особенностью искусства, с точки зрения Ю. М. Лотмана, является создание автором произведения принципиально нового уровня действительности, отличающегося резким увеличением свободы. В реальной жизни такой свободы не существует, искусство дает возможность человеку «погрузиться» в ситуации нравственных оценок и морального выбора. Юрий Михайлович Лотман по причине увеличения степени свободы называет искусство полюсом экспериментирования, средством познания, прежде всего человека. Созданные

благодаря искусству различные сюжеты с высокой степенью свободы представляют собой своеобразные экспериментальные площадки, на которых человек проявляет себя, подчиняясь той или иной модели поведения, поддающейся познанию, исследованию. Читатель, зритель произведения из реальной действительности наблюдает и оценивает человеческие возможности в различных жизненных ситуациях. «Подлинная сущность человека не может раскрыться в реальности. Искусство переносит человека в мир свободы и этим самым раскрывает возможности его поступков» [5, с. 131].

Важными для решения проблемы формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущего педагога являются положения С. Х. Раппопорта о сущности искусства и его воздействии на процесс духовного обогащения личности. Ученый отмечает, что развитие личности происходит как за счет опыта фактов (наука), так и за счет опыта отношений (искусство). Если опыт фактов способствует усвоению новых фактов и развитию человеческого отношения к миру, то опыт отношений способствует совершенствованию отношений субъекта к окружающей действительности и способности познавать и преобразовывать ее. Наука в процессе поиска абстрагируется от человеческих страстей, эмоций, тогда как искусство рассматривает отношения человека во всем их многообразии, во всех связях, чтобы иметь более полное представление о внутреннем мире человека, о его духовном состоянии. Семен Хаслевич Раппопорт обосновывает механизм работы худо-

жественного мышления, которым, с нашей точки зрения, должен обладать современный педагог. В искусстве не всегда произведения содержат большой и ценный фактологический материал, например в музыке, живописи, но любые факты предстают в узоре человеческих отношений и страстей. Цель искусства – обобщать факты в свете опыта отношений; способствовать размышлению, осмыслению отношений человека к миру, обществу, природе, к себе; способствовать выработке выводов, рекомендаций, оценок человеческих страстей; доставлять радость эстетического переживания и наслаждения. «Художественное обобщение позволяет отобрать при этом то, что представляет особую важность для множества людей, в чем проявляются глубочайшие объективные общественные процессы. Наполненное таким содержанием художественное произведение способно и впрямь сделать нас «умнее и сильнее, добрее и счастливее» [14, с. 335].

Самая большая ценность искусства, утверждает Д. С. Лихачев, состоит в его способности награждать человека добротой, с которой человеку легче жить, общаться с другими людьми, познавать и понимать мир. Искусство, по мнению ученого, освещает и одновременно освящает жизнь человека [4].

Искусству Ю. У. Фохт-Бабушкин отводит роль мощного социализирующего фактора. Под воздействием произведения искусства человек получает целостный, концентрированный, оцененный с позиции идеала опыт жизни в чувственных формах. Создаваемые искусством художественные образы диалектически соче-

тают единичное, особенное и всеобщее. Изображенный в произведении человек есть неповторимая индивидуальность (единичное), представитель определенной группы людей (особенное), а также носитель общечеловеческих ценностей и свойств (всеобщее). Философ подчеркивает, что искусство – мощный фактор духовного развития личности, становления ее познавательного, созидательного, коммуникативного, ценностно-ориентационного, художественного потенциалов. Искусство, обогащая личность, способствует эффективному исполнению основных социальных ролей, в том числе и профессиональной [10].

Под предметом искусства М. С. Каган понимает мир ценностей, а художественный образ является знаком ценности, так как в нем явление и сущность предстают не в объективном виде, а в «очеловеченном, повернутом к человеку, вошедшем в сферу его практической жизнедеятельности и духовных интересов, сопряженном с его потребностями и идеалами» [3, с. 281].

Ученый постижение ценностей, заложенных в искусстве, представляет двумя способами: 1) созерцание предметов окружающего пространства, человека, его поступков как носителей ценностей; 2) раскрытие ценностного отношения к жизни или отдельным ее сторонам без демонстрации носителей ценностей. В первом случае образные знаки имеют изобразительный характер, свойственный классу пространственных искусств: живописи, графике, фотоискусству, скульптуре; временных искусств: художественному слову (изобразительная природа), музыке (неизобразительная природа);

пространственно-временных искусств: актерскому искусству и танцу. Во втором случае постижение ценностей искусства происходит не через конкретность жизненных ситуаций, а через развертывание ценностного сознания автора, что свойственно архитектуре, прикладным искусствам и дизайну [Там же].

Из всех видов искусства М. С. Каган выделяет три основных – литературу, музыку, живопись, способных проникать во внутренний, духовный мир человека и способствовать его развитию и совершенствованию. Эти виды искусства способны воздействовать на три основные человеческие сферы: мыслей, чувств и воображения [2].

Таким образом, анализ философских суждений дал нам возможность выявить природу искусства и особенности его воздействия на человека. Искусство рассматривается учеными: как выражение духовных идей, понятий, находящихся в душе человека (Ф. Шеллинг); способ усовершенствования природы человека в ее целостности, способ сохранения человеческого достоинства (Ф. Шиллер); воплощение абсолютного идеала в представлении человека, способного одухотворить его жизнь (В. С. Соловьев); энергия духа (П. А. Флоренский); способ духовного общения людей (Л. Н. Толстой); способ мирного существования и единения людей, способ познания истин наук (А. М. Митронов); полюс экспериментирования, средство познания человека (Ю. М. Лотман); способ развития опыта отношений (С. Х. Раппопорт); способ освящения жизни человека (Д. С. Лихачев); социализирующий фактор, способ духовного развития личности (Ю. У. Фохт-Бабушкин); способ постижения ценностей (М. С. Каган).

Выделенные философские положения стали основой для решения проблемы формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов. Анализ научной литературы позволил нам охарактеризовать духовно-нравственные основы как совокупность связанных и взаимозависимых компонентов и выделить среди них следующие: профессиональное здоровье; нравственные чувства и переживания; профессиональный идеал; систему профессионально-нравственных ценностей; профессиональную идентичность. Нами был отмечен ряд педагогических условий, способствующих формированию духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов, в частности эстетизация целостного образовательного пространства (использование в учебно-воспитательном процессе комплекса искусств, воздействующего на чувства, мысли и поведение будущих педагогов).

Внедрение педагогических условий осуществлялось в рамках педагогических дисциплин, спецкурса «Духовно-нравственные основы профессионализма», в процессе клубной работы («Клуб молодого педагога», «Сверкающие грани педагогической науки»), в процессе воспитательной работы (кураторские часы, конкурсы, проекты и др.). Педагогические условия реализовывались путем использования как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе со студентами диалоговых, проектных технологий и кейс-технологий.

Результаты проведенной экспериментальной работы показали эффективность использования искусства в процессе внедрения данных техноло-

гий для решения проблемы формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов. Приведем некоторые результаты нашей работы. Так, для каждого из обоснованных компонентов духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов в рамках педагогических дисциплин были разработаны 62 педагогических кейса. Источником при разработке кейсов послужили произведения искусства (проза, поэзия). Практически в каждый кейс был включен материал, анализ которого способствовал активизации эмоционально-чувственной сферы студентов, формированию педагогических ценностей, устремлению к высшим профессиональным идеалам и т. д. [11]. Работая над кейсами, студенты шаг за шагом познавали свою будущую профессию, приобщались к педагогическому сообществу, учились работать в команде, анализировать, размышлять, отстаивать свою точку зрения, но при этом слышать, уважать и принимать иное мнение.

В качестве информационного материала для организации диалогового пространства (диалоговые технологии) мы использовали произведения художественной литературы, киноискусства, живописи, посвященные школьной и педагогической тематике. Предметом обсуждения были сюжеты из художественных фильмов: «Педагогическая поэма» (реж. А. Маслюков), «Большие и маленькие» (реж. М. Федорова), «4:0 в пользу Танечки» (реж. Р. Василевский), «Доброта» (реж. Э. Гаврилов), «Мачеха» (реж. О. Бондарев), «Это мы не проходили» (реж. И. Фрэнк), «Дети Дон Кихота» (реж. Е. Карелов) и др.

Для будущего педагога важно принять и понять мир детства, видеть переживания и волнения ребенка, чувствовать его сердцем и уметь быть ему другом и наставником. Мы обращались к произведениям живописи, в которых запечатлены мир детства и чувства ребенка: «Опять двойка» (Ф. П. Решетников), «Еще пятерка» (Е. Н. Гундобин), «Кругосветное путешествие», «Защита школьников», «Маленькие мошенники» (А. А. Даргелас), серия картин художников Д. Золана, В. Н. Леоновича, Н. Соники и др.

Подготовка педагогов на духовно-нравственных основах осуществлялась путем использования проектных технологий. Студенты разрабатывали и защищали на занятиях по педагогическим дисциплинам проекты воспитательных часов для учащихся школ по темам, интересным для детей и подростков (согласно проводимому мониторингу). Наиболее удачными оказались такие проекты, как «Единство непохожих», «Красота спасет мир», «Гармония в душе», «Ценности современного мира», «Золотое правило нравственности», «Человек, в твоих руках будущее планеты!», «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил», «Не будьте побеждены злом, но побеждайте зло добром» и др. При подготовке данных проектов будущие педагоги использовали различные виды искусства. Целесообразность создания

данных проектов подтвердила практика внедрения их в воспитательный процесс учебных заведений г. Луганска.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущие педагоги осваивают ряд ценностей, норм, правил, традиций педагогического сообщества. Искусство является хранителем духовных ценностей, накопленных предыдущими поколениями, в нем представлены лучшие образцы поведения человека, показано богатство его души, таланта, культуры. Через произведения искусства современный педагог ведет своеобразную беседу с людьми другого времени, «примеряет» на себя их характеры, пытается разобраться в мотивах поступков. Под воздействием искусства происходит отбор педагогической мудрости, педагогических ценностей, опыта, усваиваемого студентом не только на рациональном, но и на эмоционально-чувственном уровне. Приобщаясь к искусству, будущие педагоги обогащаются опытом чувствования, что очень важно для профессиональной деятельности. Произведения искусства способны вызвать ряд эмоций, переживаний: любовь, нежность, гордость, смятение, удивление, восторг и др. Искусство учит педагога выражать широкую гамму своих переживаний в общении с воспитанниками, вызывать у них прекрасные эмоции и развивать возвышенные чувства.

Литература

1. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 4 / пер. с древнегреч., общ. ред. А. И. Доватура. М. : Мысль, 1983. 830 с.
2. Каган М. С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Взаимодействие искусств в педагогическом процессе : Межвузовский сборник научных трудов. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. С. 3 – 12.

3. Каган М. С. Морфология искусства. Л. : Искусство, 1972. 440 с.
4. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / ред., сост. Г. А. Дубровская. М. : Худ. лит., 1988. 238 с.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2000. 704 с.
6. Миронов А. М. Роль искусства в жизни человека и государства // Сучасні проблеми дослідження, реставрації та збереження культурної спадщини : Зб. наук. праць Інституту проблем сучасного мистецтва НАМ України. Київ : Фенікс, 2015. Вип. 11. С. 194 – 219.
7. Соловьев В. С. Общий смысл искусства // Библиотека «Вехи» [Электронный ресурс]. URL: http://www.vehi.net/soloviev/smysl_isk.html (дата обращения: 10.03.2016).
8. Толстой Л. Н. Избранные философские произведения // biblus.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biblus.ru/Default.aspx?auth=1b3d2c9> (дата обращения: 10.03.2016).
9. Флоренский П. А. Храмовое действо как синтез искусств // Избранные труды по искусству / П. А. Флоренский. М. : Изобр. искусство, 1996. С. 199 – 215.
10. Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. Об особенностях воздействия искусства на личность. М. : Знание, 1982. 112 с.
11. Чеботарева И. В., Короткова С. В. Формирование духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения будущих педагогов средствами кейс-метода : науч.-метод. пособие для науч.-пед. кадров и студентов пед. специальностей. Луганск : Альма-матер, 2015. 492 с.
12. Шеллинг Ф. Сочинения. В 2 т. Т. 2. М. : Мысль, 1989. 636 с.
13. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Лекции.Орг [Электронный ресурс]. URL: <http://lektsii.org/3-96571.html> (дата обращения: 10.07.2016).
14. Эстетические очерки / сост. и общ. ред. С. Х. Раппопорт. М. : Музыка, 1967. Вып. 2. 455 с.

I. V. Chebotariorva

**ART AS THE MEANS OF FORMATION OF MORAL AND SPIRITUAL
BASIS OF FUTURE PEDAGOGUES PROFESSIONAL BEHAVIOR
(PHILOSOPHICAL ASPECT)**

The philosophical view on the nature of art and its main functions is presented in the paper. It has been proved that art has a powerful moral and spiritual potential, which is reasonable to be used in the process of moral and spiritual professional pattern of behavior formation of future pedagogues. Influencing the feelings and mind of the personality, the works of art help the formation of professional values, ideals, moral qualities and ennoblement of the soul of future pedagogues.

Key words: *art, pedagogue, pattern of behavior, moral and spiritual potential, philosophical aspect.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.83

Т. Н. Акулова, А. С. Турчин

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье анализируется проблема готовности школьников и студентов вузов к активному противостоянию явлениям наркокультуры. Приведены данные, свидетельствующие о необходимости системного подхода к организации воспитательной работы в подростковых и старших классах и активного вовлечения учащихся в общественно ценные виды деятельности, в том числе связанные с изменением ценностного отношения к своему здоровью.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, девиантное поведение, наркомифы, наркокультура, психоактивные вещества, здоровье.*

В современных условиях предстоит сосредоточение усилий всех слоев общества на решении задачи сохранения здоровья новых поколений, так как в предшествующие десятилетия в системе отечественного образования в значительной степени был утрачен опыт систематической воспитательной работы. На фоне негативных изменений в экономике и жизни российского общества резко усилилось влияние деструктивных тенденций на мировоззрение и отношение к ценностям в среде школьной и вузовской молодежи. При этом военнослужащие по призыву и курсанты военных вузов не составляют исключения. Одним из последствий данных процессов выступило снижение субъективной ценности соматического и психического здоровья, что открыло новые возмож-

ности для вовлечения молодых поколений в сферу наркобизнеса. Последствия произошедшего смешения рангов шкалы ценностей не могут быть исправлены только лишь экономическими мерами. Требуется серьезное переосмысление самого феномена приобщения молодых людей к наркокультуре и разработка эффективных программ профилактики отклонений в поведении, способствующих принятию асоциальных ценностей [2; 3; 8; 9].

Переориентирование учащихся школ и студентов вузов на позитивные ценности, формирование у них готовности противостоять явлениям наркокультуры, по нашему мнению, не может происходить без изменения всей системы воспитательной работы с учащимися и студентами с учетом уже имеющегося в отечественной пе-

дагогической теории опыта и без включения их в виды деятельности, открывающие положительные жизненные перспективы. Обозначенная в статье проблема не может решаться только лишь путем организации профилактических мероприятий, так как обычно это приобретает вид кампаний, результативность влияния которых на сознание и поведение школьников и студентов вузов невысока. Целесообразно реализовывать комплексный подход к организации и проведению антинаркотического воспитания в образовательных организациях.

Вузовские преподаватели в подавляющем большинстве признают актуальность данной проблемы для жизнедеятельности своих образовательных учреждений, однако отмечают также и свою недостаточную готовность к систематической и, главное, результативной воспитательной работе с теми категориями учащихся, поведение которых характеризуется риском приобщения к наркокультуре [1; 4; 6; 7 и др.].

При более широком рассмотрении проблемы профилактики данной девиации в образовательной среде можно отметить ряд нерешенных задач, с которыми сталкиваются специалисты данного профиля в современных вузах.

Так, на уровне философско-педагогической теории нет единого понимания нормативного содержания воспитательной работы с молодежью. Само понятие воспитательной нормы в психолого-педагогической литературе определено недостаточно конкретно [5]. Вследствие этого у педагогов-практиков складывается впечатление, что это не научное, а условное понятие, которым обозначают тип поведения, ограниченный довольно ши-

рокими рамками; что при желании и соответствующем интересе разработчики очередной концепции могут существенно понижать нижнюю границу нормы. Последствия такого отношения к воспитательным нормам во все не безобидны. В случае с наркотизацией в некоторых странах Европы это может выражаться в легализации, а по сути, организации распространения так называемых «легких» наркотиков, курительных смесей с наркотическим содержанием. Современные данные о назначении наркосодержащих препаратов спортсменам-профессионалам (по сути, целым национальным командам в отдельных видах спорта) свидетельствуют о появлении новых негативных «образцов для подражания»: кумиры молодежи в большом теннисе, биатлоне или лыжных гонках — это практически легальные наркоманы.

В процессе работы в школе и вузе нам неоднократно приходилось сталкиваться с фактами терпимого, скорее, беспечного отношения к угрозе приобщения к наркокультуре детей из самых разных слоев общества. Итогом явились исследования, результаты которых были частично отражены в наших предшествующих работах, но не носили обобщающего характера [10]. По запросу Департамента образования Ивановской области мы исследовали влияние скрытой рекламы наркосодержащих веществ на отношение к распространению информации о наркосодержащих товарах. Было проведено анкетирование, в котором приняли участие 100 студентов классического университета. Параллельно подобное исследование проходило в Балашовском педагогическом институте (филиале) Саратовского государственного университета

им. Н. Г. Чернышевского. Респонденты отвечали на вопросы авторской анкеты, имея возможность просматривать иллюстрации, на которых были представлены цветные изображения некоторых товаров и соответствующие надписи, прямо или косвенно дающие информацию о наркотике или способе его употребления.

Осведомленность о наличии подобной рекламной продукции была ожидаемой. Насторожило иное: значительная часть опрошенных заявила о готовности приобрести товары с подобной символикой для подарка «по приколу», а также в качестве средств самоутверждения в среде сверстников. Отмечена также тенденция к сокрытию информации о подозрительных всходах на дачных участках, а также готовность передать по просьбе друга или провезти в транспорте посылку с какой-то, возможно «лекарственной», травой. Получается, что студенты, в том числе и психологической специальности, не готовы противостоять не только явному соблазну или материальной выгоде, но и элементарной, не обязательной к выполнению просьбе знакомого человека. По итогам анкетирования было сделано заключение о тенденции к расширению пограничного круга общения с лицами, имевшими опыт принятия какого-либо наркотика, так как из категории «любопытствующих», протестующих, самоутверждающихся конформистов намного легче перейти в категорию «потребителей» и тем самым приобщиться к наркокультуре.

В дальнейшем мы провели сравнительное исследование, результатом которого явилось уточнение программы воспитательной работы в старших классах школы-лицея № 7 г. Фурма-

нова Ивановской области. Оно было выполнено за год до «эпидемии спайсов» в России.

Были получены данные, аналогичные приведенным выше, хотя с момента первого исследования прошло пять лет. Это подтверждает актуальность специальной организации антинаркотического воспитания в вузе, так же как и в учреждениях образования, несмотря на то, что контингент обучающихся в вузах считают более благополучным, нежели контингент в общеобразовательных школах. Данные свидетельствуют о сохранении опасности расширения круга потенциальных сторонников антиценностей, когда до вхождения в наркокультуру остается один шаг. Было подтверждено предположение о том, что студенты младших курсов вуза демонстрируют «подростковое» отношение к наркокультуре, т. е. простой переход в образовательное пространство вуза не меняет автоматически систему ценностных ориентаций, не делает ее более зрелой и позитивной. В этой связи нами была подготовлена и апробирована программа антинаркотического воспитания для учащихся старших классов школы.

Предполагалось строить будущую работу в соответствии с принципами личностно-деятельностного подхода к воспитанию:

- 1) предмет деятельности не должен представлять очередную «педагогическую страшилку», когда выхватывается эмоционально яркий (пугающий) образ или компонент и на его тиражировании строится несколько педагогических мероприятий. Предмет воспитательной деятельности представляет собой логически правильно выстроенную систему, в центр

которой ставят позитивные ценности – здоровье, семью, личностное развитие и другие социально значимые условия;

2) деятельность должна быть организована таким образом, чтобы ее участники могли действовать «сразу правильно», а не методом проб и ошибок;

3) в плане выбора средств им должна быть предоставлена разумная инициатива, что способствует выявлению и поддержанию субъектности;

4) должно осуществляться научно-психологическое сопровождение, направленное на поддержку инноваторов и др.

В соответствии с приведенными выше принципами в начале 2012/2013 учебного года в лицее № 7 г. Фурманова Ивановской области было организовано движение «Подростки против наркотиков», ориентированное на активное вовлечение самих школьников в практические виды работы по антинаркотическому воспитанию. Так, старшие подростки самостоятельно проводят кукольные представления в начальной школе, в которых куклы объясняют, почему и как именно необходимо отказываться от наркотиков, включая алкоголь и табак. Также в школе была создана молодежная служба волонтеров «Позитив», которая в рамках своей работы организует лекции для обучающихся на тему сохранения здоровья; распространяет информацию, способствующую снижению риска наркотизации; предоставляет сведения о том, где находятся центры для подростков «группы риска»; проводит полезные для здоровья мероприятия, пропагандирующие жизнь без наркотиков.

Молодежь, состоящая в этой службе, участвует в специальных

тренингах по организации профилактических и посреднических мероприятий. Тренинги проводит команда следующих специалистов-педагогов: педагог-психолог, социальный педагог, классные руководители.

В школе используются разные виды антинаркотических профилактических мероприятий, среди которых:

- распространение информации среди обучающихся об опасности и последствиях употребления наркотиков. Эта работа проводится совместно с общественной организацией «Матери против наркотиков», с местными наркологическими учреждениями, которые предоставляют эту информацию. На ее основе составляют информационные листки и распространяют в школе;

- тренинги для обучающихся, которые подготовят их к консультационной работе среди сверстников и научат методике оказания помощи молодым людям с их проблемами. Простое дружелюбное отношение к человеку, попавшему в беду, может оказаться для него очень полезным;

- молодежные акции, которые демонстрируют, что жить без наркотиков – это здорово. Групповые походы, особенно насыщенные приключениями, только для тех, кто не употребляет наркотики, – наиболее целесообразная акция.

Также школа принимает участие в «Движении против наркотиков», в рамках которого учащиеся работают по специальным учебникам, рисуют плакаты и афиши, пишут сочинения.

Педагогический эксперимент по систематизации антинаркотического воспитания был необходим, поскольку

первичная диагностика подтвердила картину отношения к проблеме наркотизации и скрытой рекламе психоактивных веществ, аналогичную приведенной выше. Школьники демонстрировали инфантильно-любопытствующее отношение к наркотикам, разделяли отношение к наркомифам, отмеченное другими исследователями [2; 5], не видели для себя необходимости активно противостоять тем, кто вовлекает их сверстников в наркокультуру.

В течение учебного года был проведен комплекс тренинговых занятий по специальной программе, согласованной со всеми классными руководителями подросткового звена лица, социальным педагогом и администрацией. Результатом системы действий по построению и упорядочению работы, направленной на сохранение здоровья школьников, стало изменение абсолютным большинством участников педагогического эксперимента своей личностной позиции в отношении наркокультуры.

После завершения программы тренинга в системе ценностей старших подростков было обнаружено, что свою действенность на статистически значимом уровне утратили финансовые, профессиональные и духовные ценности. Так, для школьников стали более значимыми помощь и милосердие к другим людям, а также признание и уважение людей и влияние на окружающих. Результатом специально организованной психологической работы стало повышение устойчивости школьников к манипулятивному воздействию группы на личность. Также выросли показатели альтруистической направленности. Кроме этого стоит отметить, что, по

нашему мнению, не все изменения напрямую связаны с организуемой воспитательной работой. Имеет значение ряд других факторов, в том числе естественное прохождение стадий возрастного развития и завершение этапов школьного обучения. Так, например, к моменту повторного измерения в конце мая 2013 г. было зафиксировано повышение уровня социальной изолированности у старшеклассников. Последнее связано с необходимостью принятия ответственного решения о выборе будущей профессии и сопутствующими этому стрессовыми состояниями.

Особо следует заметить, что после тренинговой работы педагога-психолога снизился уровень устойчивости испытуемых к восприятию наркогенных мифов, т. е. они стали менее наивными в отношении оценок потенциальных последствий наркотизации для себя лично. Однако не все так однозначно, и положительный эффект может быть утрачен, если в вузе не проводить аналогичную воспитательную работу. Следует учитывать потенциальный риск роста интереса к наркосодержащим веществам у части школьников, если не будут продуманы условия, при которых эти показатели не будут возрастать. Скорее всего, такую работу уместно проводить в структуре общей программы по преодолению склонности к девиантному поведению, а не выделять ее в качестве самостоятельного вида воспитательной работы.

Нами установлен тревожный факт, на основании которого можно утверждать, что фронтальная работа по профилактике приема наркотических средств во многих случаях может да-

вать обратный эффект. Дети формально становятся более просвещенными в данном вопросе. Будучи не склонны полностью отрицать опасность наркокультуры для себя лично, тем не менее они прямо или косвенно пытаются получить дополнительную информацию о ней. В нескольких случаях на стадии констатирующего эксперимента респонденты задавали вопросы: «Где это продают?» и «Насколько дорого стоят эти препараты?».

В этой связи можно высказать опасение, что для старших подростков процедура добровольного или «почти добровольного» тестирования на наркотики может выступить своеобразным катализатором приобщения к наркокультуре по типу «запретного плода». Кроме того, базовая реакция на группировку со сверстниками никуда не исчезает, а следовательно, если при работе с подростками предупреждать одну какую-то девиацию, а не воздействовать в целом на причины, основания девиантного поведения, то фактор подчиненности, зависимости подростка от групповой морали будет и дальше провоцировать протестное поведение и может способствовать его приобщению к наркокультуре.

Отсюда следует, что необходимо ориентировать воспитательную профилактическую работу с подростками именно на комплексное решение их психологических проблем и коррекцию индивидуальных особенностей личности, которые могут выступать предпосылками девиантного поведения, а не ограничиваться кампаниями, где кроме разговоров о вреде наркотиков подростки для себя не находят ничего ценного. Необходимо включение

подростков в общественно и личностно значимые виды деятельности.

Эмпирические данные, полученные в нашем исследовании, подвергнутые математико-статистической обработке с помощью программы SPSS-13, говорят о том, что предположение о недостаточно реалистичном восприятии опасности наркокультуры школьниками, обусловленном различными детерминантами, в том числе особенностями адаптации к системе внутригрупповых ценностей, получило полное подтверждение.

Снижение эмпирических показателей, свидетельствующих о снятии остроты проблемы адаптации личности старшего подростка к группе, ориентированной на позитивные ценности, является значимым фактом, который мы склонны оценивать как результат воспитательной корректирующей работы по специальной программе.

В качестве новой характеристики, зафиксированной нами в процессе выполненного исследования, отмечен факт гендерных различий, который отражает большую подверженность мужской части выборки риску наркодевиации. Это свидетельствует о достижении основной цели исследования, а именно выяснения детерминации такого типа девиантного поведения учащихся в подростковый и юношеский периоды, как склонность к демонстрации некритического отношения к психоактивным веществам и мифологическому восприятию их как угрозы своему здоровью и самореализации.

Литература

1. Амбрумова А. Г., Трайнина Е. Г. К вопросу о саморазрушающем поведении у подростков // Саморазрушающее поведение у подростков : сб. науч. тр. Л. : Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1991. С. 29 – 36.
2. Антиципация жизненного пути и социальное самочувствие молодого поколения / Киселева М. А. [и др.]. Саратов : Сарат. источник, 2009. 123 с.
3. Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 51 с.
4. Еникеева Д. Д. Как предупредить алкоголизм и наркоманию у подростков : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999. 144 с.
5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М. : Сфера, 2003. 160 с.
6. Макеева А. Г. Педагогическая профилактика наркомании в школе. М. : Сентябрь, 1999. 144 с.
7. Маринина Е., Воронов Ю. Подросток в «стае» // Воспитание школьников. 1994. № 6. С. 42 – 43.
8. Проблемы морально-нравственного развития личности и общества : сб. науч. тр. Кемерово : Фирма Полиграф, 2004. 346 с.
9. Снежкова Н. Н. Исследование социально-психологических особенностей нормативного и отклоняющегося поведения учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 22 с.
10. Турчин А. С., Завозяев И. И. Психологические особенности восприятия скрытой рекламы наркосодержащих веществ студентами вуза // Вестник Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова. Серия: Педагогика. Филология. 2012. № 4. С. 3 – 7.

T. N. Akulova, A. S. Turchin

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE ANTIDRUG
EDUCATION PROGRAM FOR HIGH SCHOOL STUDENTS
AND UNIVERSITY STUDENTS

The article analyzes the problem of schoolchildren and university students readiness to the active opposition to phenomena drug culture. Given evidence of the need for a systematic approach to organization of educational work with teenagers and high school students with an active involvement in the public and valuable activities, including those associated with a change in the value attitude to their health.

Key words: *value orientations, deviant behavior, narcolepsy, drug culture, drugs, health.*

ОПЫТ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ, ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Современная концепция модернизации российского образования рассматривает сохранение и укрепление здоровья обучающихся как важную задачу и необходимое условие повышения качества образования. Исследования взаимного влияния образования и здоровья имеют многовековую историю, однако именно в конце XX – начале XXI в. данная проблема стала особенно актуальной. Это связано с неблагоприятными тенденциями в состоянии здоровья подрастающего поколения россиян. Ведущей причиной этого неблагополучия является нездоровый образ жизни детей в условиях семьи и образовательных учреждений.

Ключевые слова: модернизация, влияние, актуальность, профилактика, неинфекционные заболевания, здоровье, здоровый образ жизни.

В резолюции Генеральной Ассамблеи ООН по профилактике неинфекционных заболеваний указана необходимость разработки и осуществления многопрофильной государственной политики по развитию медицинского просвещения и медицинской грамотности в условиях семьи, образовательного учреждения и с помощью общественно-просветительских кампаний. Основанием для этих действий в мире служит растущая доля нездорового образа жизни и связанных с ним неинфекционных заболеваний в причинах заболеваемости и смертности. Неинфекционные заболевания (сердечно-сосудистые, диабет, рак, хронические респираторные заболевания) являются основными причинами предотвратимой заболеваемости и вызывают более 60 % случаев смерти в мире.

В докладе министра здравоохранения и социального развития России Т. А. Голиковой на Первой глобальной

министерской конференции по здоровому образу жизни и неинфекционным заболеваниям (Москва, 2011 г.) сказано, что «...право каждого человека, как записано в Уставе ВОЗ, на максимально высокий уровень физического и психического здоровья недостижимо без принятия активных мер по профилактике, борьбе и лечению неинфекционных заболеваний» [1]. В преамбуле Московской декларации было подчеркнуто, что право каждого человека на обладание максимально достижимыми стандартами физического и психического здоровья не может быть обеспечено без расширения усилий на глобальном и национальном уровнях по профилактике неинфекционных заболеваний и борьбе с ними.

Роль системы образования в формировании здорового образа жизни акцентируется в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. Среди ком-

петенций, которыми должен обладать выпускник каждой ступени образования, от начального до высшего, важной является культура здорового образа жизни [2]. Здоровый образ жизни в современном российском обществе – необходимое условие профессиональной успешности и карьерного роста.

Значение образования для воспитания здоровой, гармонически развитой личности трудно переоценить. Это влияние реализуется в основном по двум направлениям: создание здоровьесберегающей среды и образование в области здоровья [3]. Данные направления закреплены в законе «Об образовании в Российской Федерации», который подчеркивает гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека (ст. 3), также указывает на обязанность образовательного учреждения создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся воспитанников и работников образовательного учреждения [5].

Коллективом ученых лаборатории «Проблемы профессионального образования и здорового образа жизни» Межрегионального аналитического центра «Акме» под руководством профессоров С. Н. Толстова и Т. В. Карасевой проведены многолетние исследования, подтверждающие необходимость интеграционного, комплексного подхода к решению актуальной задачи – формированию культуры здорового образа жизни через обучение и воспитание. Теоретико-методологические выводы и практические результаты, полученные в 10 регионах России и подтвержденные в 33 кандидатских и докторских диссертациях, свидетельствуют

о перспективности использования здесь нового научного направления – интегративной социальной медицины, предполагающей межсекторальную академическую мобильность на межрегиональном уровне.

Предлагаемая концепция формирования культуры здорового образа жизни включает в себя следующие основные направления (см. рисунок):

1) гуманизацию образовательного процесса в вузе;

2) интеграцию воспитательного, учебного, научного и медицинского направлений по формированию культуры здорового образа жизни студентов;

3) внедрение учебных и внеучебных форм образования в области здоровья;

4) создание здоровьесберегающей среды в вузе (условия обучения и проживания, питание, отдых, спорт и т. д.);

5) комплексирование деятельности структур студенческого самоуправления и администрации вуза в сфере формирования культуры здорового образа жизни;

6) обучение профессорско-преподавательского состава вуза по проблемам формирования культуры здорового образа жизни;

7) формирование культуры здорового образа жизни преподавателей и сотрудников вуза;

8) профилактику аддиктивного поведения студентов;

9) создание системы контроля эффективности воспитательной работы в вузе с использованием критериев, входящих в показатели качества образования и квалификационные характеристики преподавателей вуза. Данная система должна являться подсистемой мониторинга качества образования в высшей школе.

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ



Модель формирования культуры здорового образа жизни в вузе

Неразрывная связь здоровья и образования человека проявляется начиная с самых ранних этапов его развития. Так, образ жизни детей первых трех лет жизни на 96 % зависит от гигиенической грамотности родителей, которая имеет явно недостаточный уровень. Данные наших многолетних исследований показывают, что уже в раннем возрасте отсутствуют те или иные элементы здорового образа жизни: регулярное питание, систематическое закаливание, соблюдение режима дня, занятия физической культурой. Эта тенденция продолжается и в дошкольном возрасте: в 89 % семей распространены факторы риска, активная забота о здоровье ребенка присутствует только в 63 % случаев. В дошкольном возрасте средства физической культуры включены в образ жизни только каждого третьего ребенка, только 12,1 % младших школьников делают зарядку, половина детей чистит зубы дважды в день, каждый третий ученик начальной школы не имеет устойчивого желания посещать уроки физической культуры. Более 40 % родителей дошкольников оценивают собственный уровень гигиенической грамотности как недостаточный.

Обращает на себя внимание возрастание уровня заболеваний, связанных с посещением образовательных учреждений. Изучение взаимосвязи школьной успеваемости и заболеваемости показало, что более низкие уровни здоровья отмечаются не только у отстающих учеников и учеников из социопатических семей, но и у одаренных школьников. Среди данной группы детей на первом месте стоит избыточный вес, на втором – патология зрения, на третьем – неврозы и психастения.

Нездоровый образ жизни выпускников школ в дальнейшем формирует неблагополучие здоровья и в студенческой среде. Еще В. Вересаев писал, что условия студенческой жизни бьют по здоровью в самый корень: плохой стол, сидячая, исключительно умственная жизнь, отсутствие физических упражнений, курение. Прошли годы, но и в третьем тысячелетии все эти факторы характерны для образа жизни студенческой молодежи. Только каждый третий студент оценивает свой образ жизни как здоровый. Питаются нерационально 64 % студентов. Среди факторов риска второе место занимает учебный процесс, его нерациональная организация, чрезмерность учебной нагрузки и несоответствие ее возможностям здоровья. Курит каждый третий студент, каждый четвертый употребляет алкоголь. Учитывая то, что студенты – это одновременно и будущие родители, и будущие специалисты, можно сказать, что таким образом замыкается один из порочных кругов, тиражирующих нездоровье нации [4]. Тревогу вызывает также образ жизни врачей и учителей, которые призваны служить населению примером высокой культуры здоровья.

Полученные данные явились основой создания совместных с кафедрой здоровьесберегающих технологий проектов: «Здоровый образ жизни – от преподавателя к студенту», «Высшая педагогическая школа – культуре здоровья нации», «Профилактика аддиктивного поведения студенческой молодежи», «Педагогические условия гигиенического образования детей с ограниченными возможностями интеллектуального развития», «Исследование психолого-педагогических основ воспитания культуры здоровья в системе непрерывного образования»,

«Разработка требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ с позиции развития у обучающихся, воспитанников культуры здорового и безопасного образа жизни и соответствующих поведенческих стереотипов».

Данные проекты получили финансовую поддержку в виде грантов Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), Министерства образования и науки, удостоены диплома первой степени на II Всероссийском конкурсе моделей и проектов воспита-

тельной деятельности в вузах России и золотой медали «Лауреат ВВЦ».

Итоги исследований нашей научной школы нашли свое отражение в публикациях, число которых уже превысило тысячный рубеж. Востребованность результатов наших исследований подтверждена актами внедрения в более чем 100 городских и сельских образовательных учреждениях всех уровней: детских образовательных учреждениях, школах, учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Литература

1. Доклад министра здравоохранения и социального развития Российской Федерации Т. А. Голиковой на Первой глобальной министерской конференции // ГосМенеджмент [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gosman.ru/?news=14027> (дата обращения: 31.03.2016).
2. Лощаков А. М. Актуальные проблемы федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения // Психология гармоничного развития личности и общества / отв. ред., сост. Н. П. Фетискин, Т. И. Миронова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. С. 57 – 60.
3. Лощаков А. М. Образ жизни как психологическая, медицинская, социальная и педагогическая категория // Психология гармоничного развития личности и общества / отв. ред., сост. Н. П. Фетискин, Т. И. Миронова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. С. 12 – 16.
4. Лощаков А. М. Проблемы формирования здорового образа жизни будущего педагога // Вестник Ивановской государственной медицинской академии. 2012. Т. 17, № 4. С. 5 – 7.
5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек. № 5976 (303).

A. M. Loshchakov, A. V. Paholkov

EXPERIENCE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC SCHOOLS OF HEALTHY LIFESTYLES, EDUCATION AND PROFESSIONALISM

The modern concept of modernization of Russian education considers saving and strengthening of the health of students as a great challenge and a necessary condition for improving the quality of education. Researches of mutual influence of education and health have a long history, but at the end of the XX – the beginning of the XXI century this issue has become especially actual. It is associated with adverse trends in the health of the younger generation of Russians. The leading cause of this trouble is an unhealthy way of life of children in the family and educational institutions.

Key words: *modernization, influence, actual, prevention, non-communicable diseases, health, healthy lifestyle.*

УДК 159.92

В. А. Зобков

МОТИВАЦИЯ И САМООЦЕНКА КАК ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье показано, что мотивация и самооценка, формируясь и проявляясь в деятельности, в процессе воспитания и обучения через систему взаимоотношений и взаимодействий растущего человека с предметами деятельности, с другими участниками деятельности, со взрослыми, с внешними условиями социальной среды, оказывают существенное влияние на продуктивность деятельности. Приведены критерии, позволяющие диагностировать уровень развития мотивации и самооценки, а также определять степень активности личности в деятельности и на основе этого прогнозировать продуктивность деятельности.

Ключевые слова: *мотивация, самооценка, активность, деятельность, диагностика продуктивности.*

При изучении деятельности мы имеем дело с особенностями, конкретными ее видами, которые можно различать между собой по разным признакам [4]. «Однако основное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различении их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность... предмет деятельности есть ее действительный мотив» [4, с. 104]. Иными словами, по А. Н. Леонтьеву, понятие деятельности необходимо связано с мотивом. В соответствии с этим А. Н. Леонтьев дает следующее определение деятельности: «Те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т. е. активное, отношение субъекта к

действительности, мы будем называть, в отличие от других процессов, процессами деятельности» [4, с. 39]. И далее: «Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем субъективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. мотивом» [4, с. 510]. Для деятельности человека существенно то, что она реализует производственные отношения. Эти отношения «производят» ее предметное содержание. Они «несут в себе» мотивы, цели, условия и способы деятельности [4].

Наши исследования показали [3 и др.], что мотивация и самооценка являются доминирующими компонен-

тами отношения человека к деятельности, по которым можно диагностировать меру активности личности в деятельности, её продуктивность. От содержательных характеристик мотивации и самооценки всецело зависят широта, объём, интенсивность, обобщённость, сознательность и другие параметры, выделяемые психологами, изучающими проблему отношений человека к отдельным объектам и явлениям действительности, ими определяется «субъективное пространство» (в терминологии Б. Ф. Ломова), продуктивность деятельности конкретного человека.

С. Л. Рубинштейн подчёркивал важность формирования такой мотивации деятельности человека, которая характеризуется в первую очередь направленностью на общественный успех и подчинённостью ей мотивов личного успеха. Это пожелание С. Л. Рубинштейна необходимо учитывать в деле воспитания детей и учащейся молодёжи в настоящее время, в период активного развития в стране рыночной экономики, в период, когда в обществе ценности «деньги» и «власть» занимают доминирующую позицию, а в мотивационной сфере значительной части молодёжи и взрослого населения преобладает мотив личного успеха.

Отношение к деятельности по своему содержанию синонимично понятию «личность». Отношение личности к деятельности – это внутреннее содержание личности, проявляемое внешне через посредство поступков, действий, активности. Внешнее, как известно, детерминировано внутренним содер-

жением личности. Отношение личности к деятельности как целостная содержательная характеристика личности через посредство мотивации, самооценки и совокупности качеств личности выполняет функцию самоорганизации и саморегуляции поступков, действий, активности личности в деятельности, определяет продуктивность деятельности.

Мотивация и самооценка формируются и проявляются в деятельности, в процессе воспитания и обучения через систему взаимоотношений и взаимодействий растущего человека с предметами деятельности, с другими участниками деятельности, со взрослыми, с внешними условиями социальной среды. Человек вначале усваивает социальные нормы и правила поведения, формируя тем самым черты/качества, характеризующие собой взаимосвязь человека с социальной действительностью, а в дальнейшем эти усвоенные отношения выступают основой в формировании доминирующей мотивации и соответствующей ей самооценки. В структуру мотивации входят все устойчивые побудители/мотивы к жизнедеятельности, в которой доминирующий мотив, подчиняя все остальные, создаёт условия для формирования самооценки, отвечающей требованиям доминирующего мотива, определяет содержание отношения/личности к деятельности, формирует социальную позицию личности в жизнедеятельности. Содержание мотивации учебной деятельности раскрывается через посредство перспективного целеполагания: «Кем быть?», «Каким быть?», «Что для достижения

этого надо?», «Какой временной отрезок это займёт?». Ответы на эти вопросы активизируют личностный потенциал развивающегося человека. Однако как диагностировать мотивацию человека? Ответ на данный вопрос, на наш взгляд, позволит дать определение мотивации.

Под мотивацией мы понимаем целенаправленную активность человека, связанную с реализацией перспективного целеполагания, которое «как чувство ценности чего-либо для „Я”» [5, с. 516] в данном случае соотносится с доминирующей ценностью человека, определяющей его активность на длительный отрезок времени. Перспективное целеполагание как важнейшая ценностная ориентация человека включает и выражает личностную значимость социальных, нравственных ценностей, отражая ценностное отношение к действительности. Перспективное целеполагание показывает и регулирует степень активности человека, определяет в значительной степени доминирующий мотив и самооценку, личностную направленность. По В. Франклу [7], «ценности ведут и притягивают человека... у человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т. е. между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его нереализованным» (цит. по [1, с. 54]).

Содержательная сторона целенаправленной активности человека, в которой отражено отношение к деятельности и в определённой мере к себе, к другим людям, раскрывается через посредство анализа системно-

структурной организации компонентов, характеризующих с объективно-психологической стороны мотивационную сферу человека: мотивационно-организационного, интеллектуально-волевого, коммуникативного, эмоционально-волевого. Структура мотивационной сферы не статична, она изменяется. Так, на первом году обучения в вузе, по результатам наших исследований, доминирующую позицию занимает мотивационно-организационный компонент (дисциплинированность, организованность, ответственность, трудолюбие), на втором – интеллектуально-волевой (самостоятельность, инициативность, познавательная активность), на третьем – коммуникативный (эмпатия, общительность, коммуникативная совместимость) и на четвёртом – эмоционально-волевой (уверенность, настойчивость, целеустремлённость). Установлено, что на четвёртом году обучения структурная организация компонентов мотивационной сферы учащейся молодёжи имеет ярко выраженное единство, на что указывают более тесные корреляционные связи между компонентами мотивации ($p < 0,001$).

По уровню развития названных компонентов и черт/качеств, входящих в структуру компонентов, можно через посредство наблюдения и экспертных оценок (10-балльная шкала оценок) определить выраженность объективно-психологических компонентов мотивации человека к деятельности, в том числе к учебной. С. Л. Рубинштейн писал: «Субъект своих действий в актах своей творческой деятельности не только обнаруживается и проявляется – он в них создается и

определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [6, с. 106].

С мотивацией тесно соотнесена самооценка. На данный факт указывал С. Л. Рубинштейн [6]. Самооценка, по его мнению, связана с социальным мотивом – стремлением выполнить общественный долг, проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом.

Мы определяем самооценку как внутренний личностный план целостной регуляции действия, поведения, интегрирующий в себе особенности целеполагания (исходный уровень притязаний, взаимосвязь и расхождение («мостик») между реальной (удовлетворяющей) и идеальной этапными целями действия), динамику уровня притязаний в ситуациях «успех» и «неудача», оценку вероятности достижения цели (степень уверенности или сомнений в ситуациях «успех» и «неудача», определяемую по 100-процентной самооценочной шкале), оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших психологических компонентов регуляции действия и деятельности в их взаимосвязи. Анализ структурных характеристик самооценки позволяет определить её содержательную направленность. Ещё раз отметим, что самооценка тесно связана с доминирующим мотивом и отражает его содержательную направленность. Осуществить диагностику доминирующей мотива-

ции и соотносимой с ней самооценки позволяет также мотивационно-самооценочный опросник (МСО) [3].

Самооценка как важнейшая составляющая самосознания человека выступает центральным регуляторным компонентом в структурной организации поликомпонентов «отношение/личность». Изучение самооценки/отношения на уровне действия позволило обнаружить несколько её разновидностей: адекватная, адекватно высокая, адекватно низкая, заниженная, завышенная, адекватная с тенденцией к завышению, адекватная с тенденцией к занижению, несформированная (неустойчивая), несформированная с тенденцией к завышению, несформированная с тенденцией к занижению.

Актуальность изучения проблемы самооценки, согласно точке зрения С. Л. Рубинштейна, состоит в том, что, во-первых, этот нравственно-психологический механизм связан с формированием «одного из ценнейших психологических свойств человека – ответственного отношения к делу, и в этом смысле самооценку можно рассматривать как нравственный регулятор поведения и деятельности, и, во-вторых, он является массовидным, проявляющим себя у каждого человека в различных сферах его деятельности» [6, с. 472]. «Успех или неуспех действующего лица может быть понят по-разному – или как чисто личный успех, или как успех определённого общественного дела» [6, с. 474].

Существенным аспектом, характеризующим уровень самооценки, являются изменения как в целеполага-

нии, так и в эмоциональной сфере, в переживаниях уверенности в достижении цели действия. Содержательный аспект самооценки раскрывается через анализ особенностей этапного целеполагания, а также эмоциональных переживаний уверенности – сомнений, соотнесённых с целеполаганием и достигнутым результатом. Эффективный и надёжный уровень достижений свойствен, как правило, личности с адекватной самооценкой и характеризуется объективностью, осознанностью, самостоятельностью, инициативностью, нравственностью, саморегуляцией.

Самооценка как центральный содержательный компонент саморегуляции [2], отношения/личности формируется и развивается в процессах деятельности и общения, в процессе воспитания. Исследования показывают, что наиболее существенное влияние на формирование и развитие самооценки учащегося оказывают виды деятельности и общения, вынесенные за рамки обучения: занятия в музыкальной школе, в спортивных секциях, занятия по интересам в Доме творчества и т. п. Участие в таких видах деятельности позволяет учащемуся ставить «задачи на смысл», решение которых способствует гармоничному развитию самооценки, ведёт к осознанию эмоциональных переживаний. Однако следует заметить, что в настоящее время наблюдается резкое снижение количества содержательных духовно-нравственных бесплатных образовательных и культурно-оздоровительных услуг для детей и учащейся молодёжи, что, конечно, негативно сказывается на становлении отношения/личности.

Можно отметить тот факт, что в современных социально-экономических условиях увеличилось количество детей, учащейся молодёжи с деструктивной самооценкой (заниженной, завышенной, несформированной), которая является одной из причин их деструктивного поведения, социально неадекватного отношения к деятельности, духовно-нравственной незрелости.

Мотивация и самооценка как содержательные характеристики отношения/личности, сформированные на основе интериоризации деятельности/отношений, находят своё проявление в экстериоризации отношений, влияя на процессы поведения и деятельности. В зависимости от того, какова структура мотивации и соответствующая ей самооценка, личность выстраивает свою логику отношения к деятельности, к себе, к другим людям, к социальной действительности.

Мотивация и самооценка открывают нам ту сторону отношения, которая участвует во взаимодействии с действительностью, определяя широту, интенсивность, устойчивость, сознательность воздействия, процесс протекания взаимодействия, его интенсивность, качество, направление. Мотивация и самооценка как содержательно-смысловые характеристики отношения человека к деятельности определяют интенсивность проявлений качеств/черт личности в деятельности, реализующих деятельность на её исполнительном этапе. Нарушения в сфере мотивации и самооценки приводят к деструктивным формам поведения, к проявлениям нигилизма и

другим, что, конечно же, сказывается негативно на продуктивности выполняемой деятельности.

Личность, в структуре которой доминируют мотивы деловой коллективистской направленности и соответствующая ей адекватная самооценка, строит свои взаимоотношения с социальной средой с учётом требований этой среды, а также на основе рефлексии прошлого, настоящего и позитивного прогноза на будущее. Такие содержательные характеристики личности свойственны учащейся молодёжи с социально адекватным типом отношения к деятельности.

Деловая коллективистская мотивация интерпретируется нами как опредмеченная потребность личности, содержанием которой выступают социально приемлемые ценности, цели, условия, средства деятельности. Предметное содержание их отражено в сознании в виде «личностных смыслов», переживаемых в форме стремлений, желаний и проявляемых на экстерниризованном уровне в дисциплинированности, ответственности, самостоятельности, инициативности, познавательно-творческой активности, эмоциональной устойчивости к отрицательным факторам, позитивно-содержательном общении.

При доминировании в структуре личности лично-престижной мотивации и неадекватных форм самооценки (завышенной, заниженной, с тенденцией к завышению или занижению, неустойчивой, адекватно низкой) специфическим образом строится система отношений к себе, к деятельности, к другим людям, к социальной действительности. Отношение к деятельности

в этом случае можно обозначить как социально неадекватное. Результатом такого отношения является нарушение целостности учебной деятельности, и в таком случае следует говорить не об учебной деятельности, а об учебной работе. Личность учащегося с таким типом отношения к учебным обязанностям требует коррекции.

Лично-престижная мотивация — это опредмеченное побуждение, ориентированное на личное самоутверждение учащегося средствами учебной деятельности. Реальные ценности учебной деятельности в данном случае отражаются в сознании учащегося в субъективно неадекватной форме, в качестве средств лично-престижного самоутверждения.

У учащейся молодежи с социально неадекватным типом отношения к учебной деятельности отмечается «узкая» целевая перспектива или полное ее отсутствие в деятельности. Проявляя постоянную озабоченность личным самоутверждением, они недостаточно четко представляют себе средства достижения целей деятельности. Все это приводит к низкому самоконтролю, к эмоциональной неустойчивости при возникновении специфических трудностей, к снижению продуктивности деятельности.

Учащиеся с социально неадекватным типом отношения к учебной деятельности подразделяются нами на четыре подгруппы: 1) с субъективным избирательно-положительным типом отношения; 2) с субъективно-пассивным типом отношения; 3) с субъективно-несформированным типом отношения; 4) с субъективно-негативным типом отношения.

Заключение

Личность, в зависимости от содержания её «внутренних условий», строит свои отношения с социальной действительностью, определяя их специфику. Отношение к деятельности – это сущностная характеристика личности. Вероятно, можно употреблять такое понятие, как **Я-отношение (отношение/личность)**. Отношение личности к социальной действительности формируется в процессе взаимодействия с этой действительностью, закрепляясь в сознании человека вначале в виде форм поведения, а в дальнейшем – в виде содержательных характеристик личности: мотивации, самооценки, совокупности качеств личности, что и определяет в последующем форму и содержание отношения личности к деятельности, её продуктивность. Личность и отношение к деятельности, как показали наши исследования, – это два взаимосвязанных и взаимозависимых понятия, имеющих одинаковое системно-структурное строение.

Отношение к деятельности, становясь содержательной характери-

стикой личности, её сущностью, делает её (личность) способной к организации и самоорганизации, регуляции и саморегуляции как своего поведения и своей деятельности, так и поведения и деятельности других. Я-отношение – это внутренняя основа отношения человека к действительности, обеспечивающая его связь (отношение) с этой действительностью. И в этом смысле об отношении личности к деятельности следует говорить как об **Я-отношении к отношению**. Я-отношение к отношению включает в себе смысл отношения личности к действительности, порождённый ею самой исходя из своих потребностей и возможностей, из содержания своих «внутренних условий»; определяет субъект-объектные взаимодействия, субъект-субъектные и субъект-объект-субъектные взаимоотношения и в итоге результативность деятельности. По уровню сформированности содержательных характеристик Я-отношения можно прогнозировать и диагностировать активность личности в деятельности, а также её продуктивность.

Литература

1. Волочков А. А. Активность субъекта и развитие учащегося: теория, диагностика и проблемы развивающих технологий. Пермь : ПОИПКРО, 2003. 100 с.
2. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
3. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир : Калейдоскоп, 2011. 264 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
5. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М. : ИНФРА-М, 1998. 528 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1940. 596 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию // Доктор и душа / В. Франкл. СПб. : Ювента, 1997. С. 13 – 152.

V. A. Zobkov

MOTIVATION AND SELF-ESTEEM AS PSYCHODIAGNOSTIC FACTORS OF PRODUCTIVITY OF HUMAN ACTIVITY

The article shows that the motivation and self-esteem being formed and manifested in the activities in the process of education and training through the system of human relationships and interactions with the objects of activities, with adults, with the external conditions of the social environment, has a great hold over the productivity of work. The criteria were given allowing to diagnose the level of motivation and self-esteem, as well as to determine the degree of person activity in the activities and based on this to forecast productivity of activities.

Key words: *motivation, self-esteem, activity, activities, diagnostics of productivity.*

УДК 159.9

И. В. Плаксина

ОТЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ¹

Статья посвящена описанию субъект-субъектной педагогической позиции как важнейшего условия становления субъектности учащегося. Представлены достоверные различия в педагогических выборках по параметрам, характеризующим установки и реакции в адрес учеников. Различия указывают на то, что педагоги начальной школы активно влияют на поведение детей, используя традиционные «родительские» приемы. Выделение доминирующих признаков в структуре переменных свидетельствует о том, что субъект-субъектная позиция педагога не зависит от уровня развития субъектных характеристик личности. Следовательно, педагогическая компетентность в области организации субъект-субъектного взаимодействия нуждается в дальнейшем осмыслении.

Ключевые слова: *экопсихологический подход, экопсихологические типы взаимодействия, педагогическая субъектность, субъект-субъектные отношения.*

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00871).

Главным участником, активным саморазвивающимся субъектом современного учебного процесса является, несомненно, учащийся, включенный в учебную деятельность и многостороннее общение. Достижение современных предметных, метапредметных и личностных результатов образования предполагает способность обучающегося быть субъектом универсальных учебных действий (УУД), и их формирование должно происходить целенаправленно.

В. И. Панов подчеркивает (В. И. Панов, 2007, 2014, 2015, 2016), что формирование субъектности обучающегося происходит целенаправленно, если в качестве исходного основания для построения образовательных технологий использованы психологические модели тех субъектных качеств, которые ребенку необходимы, чтобы быть субъектом и предметных, и универсальных учебных действий. В настоящий момент формирование универсальных учебных действий происходит согласно дидактической парадигме – универсальные действия формируются/развиваются в рамках конкретного учебного предмета. В психодидактической парадигме (В. В. Давыдов, 1972; В. И. Панов, 2007 и др.) в качестве цели обучения выделяются именно субъектные качества обучающихся, а предметное содержание учебного материала и действия с ним используются педагогом в качестве психолого-педагогического средства для развития субъектности обучающегося. Таким образом, педагог должен создать условия для становления субъектности учащегося, что предполагает наличие субъектной позиции самого педагога.

В современной психолого-педагогической практике исследование субъектной позиции педагога является одной из самых трудных исследовательских задач. Получение объективных данных о позиции педагога связано с определенными сложностями: отсутствует общепризнанный диагностический инструментарий, наблюдение за проявлением субъектных качеств затруднено, в тестировании педагоги дают социально «привлекательные» и трудносопоставимые ответы. Так, исследователи имеют дело с многочисленными качественными характеристиками педагогических выборов (возраст, стаж, преподаваемый предмет и др.).

В рамках эконпсихологического подхода (В. И. Панов, 2007, 2013, 2015) выделены шесть базовых типов эконпсихологических взаимодействий между компонентами системы «учащийся – учитель (образовательная среда)». Тип взаимодействия определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» формальное и характеризуется пассивностью обеих сторон;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию по отношению к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя как ее субъекта. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет характер реакции на внешний стимул, на педагогическое воздействие;

– субъект-объектный, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа и оценки со стороны учащегося.

В субъект-субъектных отношениях компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может проявляться как в сотрудничестве, так и в конкурентных отношениях. В связи с этим в субъект-субъектном общении В. И. Панов выделяет три подтипа:

– субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания, конкуренции, борьбы;

– субъект-совместный, характеризующийся совместно-распределенной деятельностью по достижению общей цели;

– субъект-порождающий, характерный для тех ситуаций, когда учащийся и учитель объединены в субъектную общность, требующую взаимного обмена знаниями, опытом, способами совместно выполняемых действий, их присвоения и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

С целью уточнения параметров педагогической субъектности было проведено несколько пилотажных исследований (И. В. Плаксина, 2015, 2016), которые позволили сделать вы-

воды о том, что маркерами педагогической субъектности могут выступать параметры, характеризующие жизнестойкость личности как готовность действовать осмысленно и активно, а также типы профессиональной идентичности педагогов. Эмоционально окрашенная субъектная позитивная идентичность может служить индикатором субъект-порождающих отношений, а прагматическая идентичность – субъект-совместных отношений. Поскольку экспериментальные данные были получены на малой и слабодифференцированной выборке, то исследование было продолжено на расширенной выборке.

В исследовании приняли участие две группы педагогов: учителя начальных классов ($N = 50$) – группа 1, учителя русского языка и литературы школ Владимира и Владимирской области ($N = 30$) – группа 2.

Цель исследования состояла в выявлении отличий в выраженности параметров педагогической субъектности в исследовательских выборках, а также в обнаружении взаимосвязей параметров субъектности и характеристик субъект-субъектных отношений. В качестве параметров, характеризующих педагогическую субъектность и характер отношений в системе «педагог – учащийся», были выбраны:

– характеристики жизнестойкости: вовлеченность, контроль как собственная ответственность, принятие риска, жизнестойкость (Д. А. Леонтьев, 2006);

– типы профессиональной идентичности (Е. П. Ермолаева, 2011);

– полнезависимость как автономия личности (В. В. Селиванов, К. А. Осокина, 2015);

– параметры, характеризующие экзистенциальную наполненность личности как субъективное индивидуальное переживание человеком своего бытия (И. Н. Майнина, 2011);

– параметры, характеризующие воспитательные реакции и установки учителя по отношению к учащемуся (Е. И. Середа, 2006);

– параметры, характеризующие восприятие образовательной среды (В. А. Ясвин, 2001, 2011).

По отношению к эмпирическим данным, полученным в процессе диагностических срезов, были использованы методы математической статистики: критерий различения, метод ранговой корреляции, метод нахождения максимального корреляционного пути.

В табл. 1, 2, 3 представлены сравнительные результаты, полученные в выборках двух групп.

Табл. 1. *Установки и педагогические реакции педагогов разных групп*

Параметр Группа	Установки на поощрение занятости	Строгие реакции в адрес детей	Установки на поощрение зависимости от учителя	Раздражительные реакции в адрес ученика	Установки на подавление агрессивности ребенка	Установки на инфантилизацию ученика	Установки на симбиотические отношения с учениками
1	3,13	-1,60	-0,67	-0,60	2,47	-0,53	0,07
2	5,56	0,28	2,10	-1,18	5,06	0,36	1,18

Табл. 2. *Полезависимость и характеристики экзистенциальной наполненности в выборках педагогов разных групп*

Параметр Группа	Самодистанцирование	Самотрансценденция	Свобода	Ответственность	Экзистенция	Полезависимость
1	32,63	68,70	38,03	42,23	80,27	119,30
2	32,56	66,76	38,04	44,38	82,42	122,34

Табл. 3. *Характеристики жизнестойкости и типы профессиональной идентичности педагогов разных групп*

Параметр Группа	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость	Эмоциональная идентификация	Прагматическая идентификация	Негативная идентификация
1	54,07	47,33	27,07	128,47	24,20	23,80	8,00
2	55,50	45,56	26,62	126,46	24,42	22,92	6,40

По отношению к полученным результатам был использован U-критерий Манна – Уитни. Достоверные разли-

чия были обнаружены только по параметрам, характеризующим установки и педагогические реакции: «Уста-

новки на поощрение занятости» (при $p < 0,01$), «Строгие реакции в адрес ученика» (при $p < 0,05$), «Установки на зависимость от учителя» (при $p < 0,05$), «Подавление агрессии» (при $p < 0,01$).

Полученные результаты указывают на то, что педагоги начальных классов активно влияют на поведение детей, используя традиционные приемы опекающего родителя, а педагоги средней школы, напротив, подавляют детскую агрессию, демонстрируют раздражение и при этом также формируют инфантильность и зависимость от педагога. В целом обе позиции характеризуют субъект-объектные отношения в учебном процессе.

Далее по отношению к полученным данным были использованы метод ранговой корреляции (г-Спирмена, г-крит $0,005 \approx 0,332$), метод нахождения максимального корреляционного пути и расчеты рангов по максимальным взаимосвязям, по сумме значимых взаимосвязей, по количеству взаимосвязей и определены средние ранговые места переменных по их вкладу в корреляционные связи.

Корреляционный анализ выявил следующие значимые связи исследуемых параметров, характеризующих педагогическую субъектность:

– параметр образовательной среды «Зависимость» образует обратную корреляционную связь с параметром «Экзистенция» ($r = -0,201$);

– параметр «Пассивность» образует обратную корреляционную связь с параметрами «Экзистенция» ($r = -0,255$), «Свобода» ($r = -0,206$) и «Самодистанцирование» ($r = -0,212$);

– параметр среды «Активность» связан с установками и реакциями педагога в адрес ученика – «Установка на подавление воли» ($r = 0,228$), «Строгие реакции в адрес ученика» ($r = 0,284$), «Поощрение зависимости ученика от педагога» ($r = 0,297$), «Установка на симбиоз» ($r = 0,211$).

Полученные корреляционные взаимосвязи позволяют сделать вывод о том, что параметр «Активность» образовательной среды воспринимается педагогами как авторитарное или чрезмерно опекающее воспитывающее педагогическое воздействие. Важно отметить, что параметр «Социально желательные установки по отношению к учащемуся» образовал значимую корреляционную связь с установкой на симбиоз в отношениях. Эти результаты подчеркивают необходимость глубокого анализа отношений в диаде «педагог – учащийся», остающихся в большей степени субъект-объектными.

Этот вывод подтверждается обнаруженной корреляционной связью параметров «Полезависимость» и «Социально желательные установки в воспитании» ($r = 0,313$). Полезависимая форма поведения характеризуется тенденцией «слитного» взаимодействия с окружением, зависимостью от норм и требований социума, опирается на стереотипы и предубеждения и, несомненно, препятствует развитию субъект-совместных и субъект-развивающих видов взаимодействия.

Дальнейший анализ выявил взаимосвязь полезависимости и параметров, характеризующих экзистенциальную наполненность и жизнестойкость (табл. 4).

Табл. 4. Коэффициенты корреляции, указывающие на взаимосвязь параметров, характеризующих экзистенциальную наполненность, полезависимость и жизнестойкость личности

Параметр, характеризующий субъектность	Коэффициенты корреляции (Пирсон)
	г-крит, 005=0,195 г-крит, 001=0,254
Полезависимость	Свобода (–0,353); экзистенция (–0,305); принятие риска (–0, 206)
Жизнестойкость	Экзистенция (0,542); ответственность (0,513); свобода (0,377); самотрансценденция (0,274); самодистанцирование (0,424); раздражительные реакции в адрес учащегося (–0,421); подавление воли учащегося (–0,223)

Анализ перечня доминирующих и подчиненных признаков в структуре переменных позволил объединить параметры в соподчиненные блоки, характеризующие ту или иную сторону педагогической субъектности:

– доминирующий блок субъектных качеств личности «Осмысленность жизни или переживание человеком онтологической значимости жизни» включил в себя следующие параметры: свободу; экзистенцию; ответственность; самотрансценденцию; самодистанцирование; жизнестойкость; вовлеченность; контроль; принятие риска;

– подчиненный блок «Авторитарное управление/„жесткое” формирование» составляют следующие параметры: раздражительные реакции в адрес ученика; установка на инфантилизацию; подавление воли; поощрение занятости; подавление агрессивных реакций;

– подчиненный блок «Опекающее управление/„мягкое” формирование» включил в себя следующие параметры: социально желательные установки по отношению к учащемуся; установку на симбиоз; поощрение зависимо-

сти от учителя; строгие реакции в адрес ученика;

– подчиненный блок «Образовательная среда» составляют параметры образовательной среды: активность, пассивность, зависимость, свобода.

Определение максимальной силы взаимосвязи и количества значимых связей каждой переменной позволило выявить средний ранг каждой переменной по силе вклада в полученную структуру. Результаты представлены в табл. 5. Таким образом, доминирующими характеристиками педагогической субъектности являются экзистенция и жизнестойкость личности. Уровень их развития определяет характер тех отношений, которые педагог реализует при взаимодействии с учащимся. Однако выполненное исследование позволяет сделать вывод о том, что субъект-субъектная педагогическая позиция, способствующая формированию субъектности учащегося, не является простой производной осмысленности жизни. Педагогическая выборка с доминирующими признаками субъектности в структуре качеств демонстрирует проявление в профессиональной деятельности привычных субъект-объектных отношений.

Табл. 5. *Средние ранговые места переменных в таблицах корреляций в педагогической выборке*

Переменная	Средний ранг
Свобода	19
Зависимость	21
Пассивность	15
Активность	12
Социально желательные установки в воспитании	24
Подавление воли учащегося	10
Поощрение занятости	14
Строгие реакции в адрес учащегося	18
Поощрение зависимости от учителя	16
Раздражительные реакции в адрес ученика	11
Подавление агрессии детей	17
Установка на инфантилизацию	23
Установка на симбиотические отношения	22
Полнезависимость / полезависимость	13
Самодистанцирование	8
Самотрансценденция	20
Свобода (параметр образовательной среды)	5
Ответственность	9
Экзистенциальность	1
Вовлеченность	7
Контроль	6
Принятие риска	4
Жизнестойкость	2

Мы можем сделать предположение, что стиль педагогической деятельности, ролевые позиции во взаимодействии, присущие педагогам экспериментальной выборки, были некритично усвоены на этапах профессионального становления, поэтому при развитии профессиональной педагогической субъектности нужно учитывать два необходимых направления:

– развитие жизнестойкости и формирование экзистенциальной наполненности личности, что в целом соответствует становлению зрелой лично-

сти и позиции взрослого во взаимодействии. В практике активной психологической работы по совершенствованию профессиональной деятельности это может происходить в рамках тренинговой работы, направленной на развитие самосознания, рефлексивных способностей, личностного потенциала;

– освоение коммуникативных технологий, которые позволят педагогу овладеть необходимыми компетенциями в области субъект-субъектного взаимодействия, порождающего субъектность ребенка.

Литература

1. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 176 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
3. Майнина И. Н. Психодиагностические возможности методики «Шкала экзистенции» // Психологическая диагностика. 2011. № 2. С. 60 – 84.
4. Панов В. И. Экопсихология : Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 304 с.
5. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
6. Панов В. И., Плаксина И. В. Экологический подход к исследованию образовательной среды педагогического вуза // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 1. С. 29 – 34.
7. Селиванов В. В., Осокина К. А. Диагностика когнитивного стиля с помощью опросника ТСОВ-4 // Вестник практической психологии образования. 2015. № 4 (45). С. 31 – 36.
8. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям : Помощь и личностный рост. СПб. : Речь, 2006. 224 с.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда : От моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

I. V. Plaksina

**DIFFERENCES IN SEVERITY OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL
PEDAGOGUES' SUBJECT QUALITIES¹**

The article is dedicated to description of subject-subject pedagogical position as the most important condition for forming of school-student's subjectness. The article represents reliable differences in pedagogical excerpts by parameters, characterizing precepts and reactions to school-students. The differences showing that primary school pedagogues effect on children's behavior actively, with usage of traditional "parental" methods. Accentuation of dominating signs in structure of variables demonstrates that subject-subject position of a pedagogue does not depend on person's subject characteristics development level. Consequently, pedagogical competence in scope of organization for subject-subject interaction needs further comprehension.

Key words: *ecopsychological approach, ecopsychological types of interaction, pedagogical subjectness, subject-subject relations.*

¹ Article prepared with support of the RHSF (project № 17-06-00871).

УДК 37.001

К. В. Скворцов

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

В статье анализируется роль культурно-образовательного процесса в обеспечении жизнестойкости человечества в условиях интенсивного развития науки и техники; приводятся научные аргументы, убеждающие в целесообразности усиления культуросообразных начал современной социально-экономической жизни общества.

Ключевые слова: культурно-образовательный процесс, культура общества, законы сотрудничества.

Действующие законы жизни человеческого общества, насыщая homo sapiens силой творчества и созидания, породили культурно-образовательный процесс. Развитие культурно-образовательного процесса, содержащего в себе возможности интеграции культуры, науки, техники и образования, стало мощным двигателем цивилизационных преобразований. Его проявление изменяет не только среду обитания человека, но и возможности человека, его духовный, интеллектуальный и практический потенциал. Эффективность отмеченного процесса во многом определяется способностями и талантами как отдельных личностей, так и человеческого сообщества в целом.

Современные мощные творческие силы человечества изменяют лицо нашей планеты. Они вторгаются в самые глубокие пласты океана, преодолевают плотные слои атмосферы, поз-

воляют овладеть космическим пространством. Однако жизнь отдельно взятого индивида все еще оставляет желать лучшего. Складывается впечатление, что величайшие умы, создавая техническое могущество, будто бы не замечали жизни людей на планете: их голод, раннюю смертность, самоистребление. Уровень научно-технического развития человечества, его богатство и динамизм вместе с тем оставляют жизнь многих людей на «обочине» прогресса, в состоянии заброшенности. Миллионы людей в отдельных регионах все еще находятся на грани выживания, воспроизводя смерть, голод, агрессию. Таким образом, адаптация человечества к техническому прогрессу как это ни парадоксально, провоцирует гибель живого на Земле. Даже существующая роскошь порой может превращаться в разрушительную духовно-материальную силу. Давно замечено,

что динамика достижений, приписываемая научно-техническому процессу, порождает для человечества неисчислимы бедствия, рост смертности и деградацию, поскольку многие, даже передовые, страны не обладают силой преодоления бедности и голода.

Сегодня совершенно очевидно, что состояние современного мира с его «динамизмом» и «обогащением» следует рассматривать не столько с позиции динамической методологии накопления богатства, используемой для вычисления прибыли и расширения капитала, сколько с позиции жизни отдельно взятого человека. Наличие хронического голода, тотального насилия закладывает предпосылки для роста бунтарских настроений и укрепления религиозного фанатизма, аморальности и преступности. Анализ современной социокультурной ситуации убеждает в том, что наблюдаемое сегодня расширение внешних границ общественной свободы, возникновение информационного общества, резкое увеличение информационных потоков и создание новых видов средств массовой коммуникации – все это не только не привело к расширению пространства самореализации и свободы отдельной личности, но, напротив, еще более закрепило сознание человека. Нельзя не принимать во внимание, что современный человек погружен в насыщенную и порой агрессивную информационную среду, наполненную информацией, которая стимулирует различные, зачастую не прогнозируемые, реакции и формирует мозаичный образ реальности. Господство экранной культуры на совре-

менном этапе жизни человечества оказывает деструктивное влияние на сознание человека, подчиняя его навязанным, не всегда культуросообразным параметрам жизнедеятельности.

Отмечая такой характер современного мира как «ускользающего» (умирающего) явления, следует вместе с тем не забывать о том, что мир многомерен: он требует познания на основе равновесности своих различных измерений. Наличие миллионов страдающих людей – это следствие деформации ценностного слоя культуры, науки и, главное, деформации отношений взаимопонимания и сотрудничества, которая проявляется в доминировании отношений конфронтации и конкуренции. В таких условиях механизм прогресса тормозится, его сдерживает груз духовной и материальной нищеты, локальной изоляции, фальсификации компонентов человеческой жизнеспособности (от воды до изобретаемых артефактов). Изменившаяся социокультурная среда предъявляет к духовным возможностям человека требования, которые он оказывается не в состоянии реализовать. При этом внутренний мир человека как бы разрывается на части, размывается под воздействием им же порожденных механизмов. Все это приводит к тому, что человек теряет сам себя, начинает разрушаться его самобытность и неповторимость. В подобных обстоятельствах в явном виде актуализируется проблема поиска способов защиты человека от негативного влияния – потребность очеловечивания научно-технического и культурно-образовательного процес-

сов, основанная на возвращении культурно-образовательному процессу истинного сознательно-инновационного содержания, которое ориентировано на интересы духовного, творчески-созидательного развития каждого отдельного человека и человечества в целом. В основе этого процесса лежит признание человека субъектом, создающим свою среду обитания по человекообразным законам, признание человека началом программы его социального действия для собственной «защиты и спасения» (П. Флоренский). В данном случае речь идет о самореализации индивида в создании «рая» не в шалаше, а в своем Доме как объекте социального действия, в котором сливается индивидуальный талант человека с уровнем «строительной культуры» человечества. Возникающая практика обеспечения себя жильем создает защитника малой родины, формируя «алгоритм богатства» на основе обновления культурно-образовательного процесса через способность самотворения (опираясь на прошлое, создавать будущее). В связи с этим люди становятся творцами своей истории – учатся на уроках прошлого, избегая ошибок в настоящем [2].

«Алгоритм богатства», основанный на принципе «Мы работаем, чтобы жить», утверждает полезность каждого индивида в формировании благополучия во всем обществе (учиться быть полезным) и неизбежно отражает практику «агента» по обустройству своей территории (собственника земли) через «умение делиться». Однако такая благотворительность как акт доброй воли порождает деформацию культурно-

образовательного процесса. Источники обогащения во многом остаются скрытыми, дискретными, накопление осуществляется с нарушениями прав человека, поскольку не учитывается закон потребности и социальной справедливости. Согласно закону Парето, обогащение одних всегда осуществляется за счет бедности других [2, с. 72 – 80]. При таком раскладе и появляется индекс человеческого потенциала: преобладает характер выбора для самореализации человека труда через изобретения, профессионализм, инициативу, внедрение достижений обновленного технического и технологического прогресса, участие в использовании динамического ряда в расширении производства. Отсутствие «алгоритма богатства» (информация, профессионализм, партнёрство) сдерживает преобразования в социальной сфере, где преобладает принцип «Мы живём, чтобы работать».

Как видим, одна из проблем в динамике культурно-образовательного процесса – это отсутствие защиты уникальности отдельно взятого человека (индивида). Данную проблему попытался решить китайский мыслитель Лао-Цзы (VI – V вв. до н. э.), создавший учение о «недеянии», направленное на устранение эгоистической выгоды. «Недеяние» – это теория выбора средств для принятия решения в соответствии с законами природы. «Недеяние» – это поиск средств для защиты природы от человека. Древние мыслители, опираясь на знания, отстаивали принцип невмешательства в природу, чтобы избежать гибели самого человека [3]. Данный

принцип нашел поддержку и у русского писателя Л. Н. Толстого. Он считал, что источники зла и неисчислимые бедствия – в том, что люди сами отступают от законов природы. Отсутствие реализации закона разумной достаточности, устремление к безмерному обогащению неизбежно порождают долгие голодные годы [4, с. 616 – 625]. Забвение соразмерности богатства с уровнем духовно-нравственного развития, с одной стороны, стимулирует динамизм и прогрессивность жизни, но, с другой стороны, обостряет проблему защиты и спасения. Таким образом, «недеяние» как осмотрительность и взвешенность обогащало мысль, интеллект в результате запечатления в памяти истории [5, с. 186 – 188].

Сравнительно-аналитический подход к содержанию культурно-образовательного процесса позволяет понять, что без закона разумной достаточности и моделирования (прогнозирования) возможных разрушительных ситуаций мир теряет управление. Со снижением роли такого управления возникает разгул эгоистической среды. Исследование малых групп раскрывает тенденцию распыленности при малой созидательной активности, как правило сочетающейся с большой разрушительностью. Наличие сегментарности формирует многочисленные миры. К ним можно отнести: мир безмолвия (природа без человека мертва); религиозные секты; фанатов, сообщество воров в законе; клановую, оппозиционную самоизоляцию; элиту спорта, политики; криминальные банды; союз неудачников, жаждущих мщения; ба-

ронов национализма; фашизм и т. п. Истоками латентных групп (союзов, миров) являются отчуждение от семейно-профессионального окружения, разочарование в близких людях, потеря веры в справедливость, изгнание с пьедестала лидерства. Проявление созданной малыми группами системы борьбы за справедливость, за возвеличивание своего ничтожного культурно-профессионального уровня, обращение к способам девиантного поведения для устранения противоречия между собой и существующим окружением (закон психологической реальности) формируют мощный балласт в восстановлении человечности человека. Древо девиации, ощущая непротивление окружающей действительности из-за некомпетентности управленцев¹, пышно расцветает, распространяя при этом тягу других людей к образованию, культуре, истории, искусству [6, с. 78 – 79]. Запоздалые научно-практические преобразования запускают необратимые процессы в развитии и динамике культурно-образовательной системы страны. Система управленческих структур имеет тенденцию отставать от динамики потребностей людей. Да и культурно-образовательный процесс не устраняет устаревшую информацию, что расширяет ошибочные оценки и решения при реализации интересов как отдельных индивидов, так и социальных групп. Архаизм мышления сохраняет ошибочные представления об эколо-

¹ Закон Паркинсона: «Чем выше по служебной лестнице, тем больше некомпетентности».

гическом катастрофизме, заброшенности сельскохозяйственных угодий, поселений и т. п. Создаваемая скученность людей в мегаполисах не может быть фактором обеспеченности жизнедеятельности. Наряду с этим рост числа автомобилей не способствует повышению качества жизни. Беспредельное истребление леса и отравление рек, озер также ведет к усилению деградации системы «человек – природа – общество». Исследователи отмечают явления ослабления способности людей к правильному принятию решений и начало деградации умственной деятельности [7]. В таких условиях задача культурно-образовательного процесса состоит в том, чтобы на основе действия закона возвышения потребностей обеспечить реформирование социально-экономических отношений в направлении достижения не столько количественного, сколько качественного совершенствования потребностей людей в процессе движения потребностей от их низших (физиологических) к высшим (потребности самовыражения) формам (пирамида потребностей А. Маслоу). В самом деле наличие отсталости сознания личности укрепляет охлократические нормы поведения, тягу к низменным ощущениям (алкоголизм, наркомания, национализм, желание властвовать и поддерживать иерархические условия жизни), а духовно-экологическая катастрофа характеризуется не только дефицитом чистоты воздушных потоков, возникновением телесной и кислородной утомляемости, но и дефицитом чистоты человеческих помыслов. Это можно объяснить тем, что категория лю-

дей, составляющих «умирающие» элементы, сосредоточенные исключительно на выживании (низший уровень потребностей), не в силах подняться на более высокие уровни реализации своих потребностей (потребности в уважении, самовыражении) до тех пор, пока не будут удовлетворены потребности более низких уровней, они вынуждены только «спасать себя от вампиров» [8, с. 115 – 118]. Степень возрождения и очищения «умирающих» элементов от деградирующего влияния зависит от меры поддержки людьми друг друга, от того, обладает ли человечество силой содружества, которая только и способна выступить средством воспроизводства человеческого (человечности) в человеке. Существующий в обществе социальный институт образования нужно наполнить ценностями любви, семьи, культурой труда, обогатить человеческий капитал, что проявится в неповторимости способностей и талантов каждого человека. Вместе с тем существенно, что и достигнутый в обществе материальный капитал нуждается в одухотворенности, а объекты обустройства среды обитания людей – в целенаправленной деятельности, реализующей функции защиты и спасения каждого из нас.

Синтез духовно-энергетических потоков, сконцентрированных на любви к ближнему, способен устранить разрушительные действия архаизма и консерватизма (монополии, варварство по отношению к природе, нерегулируемое обогащение). Обращение к прошлому должно стать профилактикой нищеты на современном этапе разви-

тия человечества. На этом пути необходимо вернуться к преодолению деформации всей системы управления. От иерархии социальных институтов следует перейти к системно-организационному порядку, построенному на основе закона баланса интересов, согласно которому каждый социальный институт является равным среди равных, что приводит к защищенности человека, к устранению его бездомности, к преодолению отчужденности. В результате человек вновь обретает свой Дом – ощущение и осознание готовности быть и оставаться защитником общечеловеческих и семейных ценностей. Обустройство Дома – это воспроизводство ментальности (огонь души). Человек, лишенный дома, становится пассивно-маргинальным существом, без культуры, святости, ценностей. Не обладая памятью о предках, человек становится потенциальным разрушителем среды обитания. Дом возвращает людей к самим себе и направляет их усилия на охрану «родного пепелища».

В современных условиях урбанизации люди давно забыли или потеряли святость домостроения (одомашнивания окружающего пространства). Строительство Дома, обустройство окружающей среды обитания – это сотворение домашней Вселенной. Владелец созданного Дома верен заповеди «Без Троицы дом не строится» [9]. В ней сохраняется для всего русского народа единство земного и небесного. Троица – это соединение трех созидательных сил, которые нам известны. Именно в сути Троицы отражается движение идей – от приземленных, разрушительных энергетических по-

токов к истине. Домостроение было и остается фактором культурно-образовательного процесса, в котором взаимопомощь соседей и становление дома-крепости превращали силу власти над стихией в средство воспроизводства защиты от бедности. Отсутствие собственного дома приводило к потере своего Отечества, к деградации и смерти.

Средством сохранения «непотопляемости» (несокрушимости) человечества может быть учение о защите и спасении молодого поколения, сформулированное учеными-философами Б. П. Вышеславцевым (1877 – 1954) и П. А. Флоренским (1882 – 1937). Данное учение выдвигает принцип поддержки людей на основе возрождения ценности человека. Оба мыслителя обосновали процесс переориентации помощи людям через сферу обслуживания, в которой характер услуг требует реформирования.

Как видим, перемены в жизнедеятельности человечества не исключают их противоречивого характера: желание лучшего нередко оборачивалось потерей достигнутого, веками созданного уклада жизни человека. Закономерности в преобразовании прослеживаются в опыте многочисленных стран, познание которого в большей мере зависит от глубины образовательных процессов [10, с. 11 – 12].

Таким образом, культурно-образовательный процесс и возникающие в ходе него культурно-образовательные отношения выступают фактором развития общества, фактором спасения от разрушения и фактором очищения людей от пагубности устаревшей, отмирающей энергетики, расчищают путь к

просветлению. Однако просчеты в их организации могут ослабить динамику обогащения и задержать духовный прогресс человечества, способствуя стагнации и проявлению разрушительного варварства.

Литература

1. Гидденс Э. Синтез деятельности агентов и рефлексивных структур // Социология : Парадигмы через призму социологического воображения : учебник / С. А. Кравченко. М. : Экзамен, 2007. С. 573 – 586.
2. Pareto-optimal redistribution (распределение оптимальное) // Словарь современной экономической теории Макмиллана. М. : ИНФРА-М, 2003. С. 376.
3. Иванов В. Г. История этики Древнего мира. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 224 с.
4. Апостолов Н. Н. Живой Толстой. Жизнь Л. Н. Толстого в воспоминаниях и переписке. М. : Аграф, 2001. 743 с.
5. Рамта. Происхождение и эволюция человеческой цивилизации. М. : София, 2010. 416 с.
6. Яковлев А. И. Энергетическая природа сознания // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 6. С. 52 – 68.
7. Верицагин Д. С. Система навыков энергоинформационного развития. СПб. : Невский проспект, 2002. 192 с.
8. Семенова М. Мы – славяне! : попул. энцикл. СПб. : Азбука-Классика, 2010. 560 с.
9. Свириденко Ю. П., Хмелев В. В. Сервисная деятельность : учеб. пособие. М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2009. 208 с.
10. Скворцов К. В. Модернизация образования как фактор совершенствования социализации молодежи : монография. М. : ИПКИР, 2010. 183 с.

K. V. Skvortsov

THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF SCIENTIFIC-TECHNICAL PROGRESS

The article examines the role of cultural and educational process in ensuring the survival of mankind in the conditions of intensive development of science and technology. It provides scientific arguments urging the advisability of strengthening culture-based grounds of modern social and economic life of society.

Key words: *cultural-educational process, culture of the society, the laws of cooperation.*

НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

АКУЛОВА
Татьяна
Николаевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Балашовского института (филиала) Саратовского националь-
ного исследовательского университета имени
Н. Г. Чернышевского (г. Балашов Саратовской области)
E-mail: foshina@rambler.ru

БЛИНОВА
Мария
Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент
проректор по научно-исследовательской работе
Автономной некоммерческой организации высшего
образования «Межрегиональный открытый социальный
институт» (Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола)
E-mail: airam8@mail.ru

ВОЛОДИН
Дмитрий
Алексеевич

кандидат педагогических наук
преподаватель Военной академии Министерства
обороны РФ (г. Москва)
E-mail: dimvol254@gmail.com

ГУСАРОВА
Анна
Николаевна

кандидат педагогических наук
зав. кафедрой общей и специальной психологии и педа-
гогики Автономной некоммерческой организации высше-
го образования «Межрегиональный открытый социаль-
ный институт» (Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола)
E-mail: airam8@mail.ru

ДРОЗД
Карина
Владимировна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: drozdkv@yandex.ru

ЗАГАЙНОВ
Игорь
Александрович

кандидат педагогических наук, доцент
ректор Автономной некоммерческой организации выс-
шего образования «Межрегиональный открытый соци-
альный институт» (Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола)
E-mail: airam8@mail.ru

ЗОБКОВ
Валерий
Александрович

доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специаль-
ной педагогики Владимирского государственного уни-
верситета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: zobkov@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

КОБЯКОВ
Юрий
Павлович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры физического воспитания Влади-
мирского государственного университета имени Алек-
сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столето-
вых (г. Владимир)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru

КУКУЕВ
Евгений
Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики детства
Института психологии и педагогики Тюменского госу-
дарственного университета (г. Тюмень)
E-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

КУРЕНКОВА
Римма
Аркадьевна

доктор философских наук, профессор
зав. кафедрой музыкального искусства, эстетики и ху-
дожественного образования Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eimo@vlsu.ru

КУТЯКОВА
Нинель
Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Государственного гумани-
тарно-технологического университета (г. Орехово-
Зуево Московской области)
E-mail: v-fertser@mail.ru

ЛОВЧЕВ
Алексей
Владимирович

заслуженный мастер спорта, чемпион и рекордсмен ми-
ра по тяжелой атлетике 2015 г. советник губернатора
Владимирской области по вопросам физической куль-
туры и спорта
E-mail: reger89@mail.ru

ЛОЩАКОВ
Александр
Михайлович

кандидат педагогических наук
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и
общемедицинских знаний Ивановского государственно-
го университета (г. Иваново)
E-mail: loschakovam@rambler.ru

МАКЕЕВ
Дмитрий
Алексеевич

доктор исторических наук
профессор кафедры всеобщей истории Педагогического
института Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григо-
рьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: jus2012@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

МЕШКОВ
Александр
Евгеньевич

аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил Свердловской области)
E-mail: k.santinor@yandex.ru

МИХАЙЛОВ
Алексей
Алексеевич

кандидат педагогических наук
доцент кафедры социальной педагогики и социологии Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург)
E-mail: gymmaster82@mail.ru

МИХАЙЛОВ
Игорь
Львович

соискатель Военно-инженерного института Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
E-mail: miiglv@mail.ru

НОЗДРЯКОВА
Елена
Владимировна

аспирант кафедры воспитательных систем Академии социального управления (г. Москва)
E-mail: kand717@yandex.ru

ПАХОЛКОВ
Александр
Владимирович

кандидат психологических наук
глава администрации муниципального образования «Родниковский муниципальный район» Ивановской области (г. Родники Ивановской области)
E-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

ПЛАКСИНА
Ирина
Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: irinaplх@mail.ru

ПЛОТНИКОВ
Константин
Юрьевич

кандидат педагогических наук
учитель музыки Автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования № 47» (г. Иркутск)
E-mail: zvukimus@mail.ru

ПОДЗОЛКОВ
Владимир
Григорьевич

доктор педагогических наук
профессор кафедры правовых дисциплин факультета истории и права Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: vgpodzolkov@gmail.com

СКВОРЦОВ
Константин
Викторович

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Московского государственного университета путей сообщения Императора Николая II (г. Москва)
E-mail: skv-kv@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

ТУРЧИН
Анатолий
Степанович

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной психологии
Санкт-Петербургского военного института войск националь-
ной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-
Петербург)
E-mail: ast55@mail.ru

УЛЬЯНКИН
Сергей
Владимирович

мастер спорта по самбо старший преподаватель кафедры
физического воспитания и спорта Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fizvosvlsu@yandex.ru

ФЕРЦЕР
Виктория
Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой социальной педагогики Государственного
гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-
Зуево Московской области)
E-mail: v-fertser@mail.ru

ЧЕБОТАРЕВА
Ирина
Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой дошкольного и начального образования
Луганского государственного университета имени
Т. Г. Шевченко (Луганская Народная Республика)
E-mail: irina_pedagogika@mail.ru

ШАЙДЕНКО
Надежда
Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, член-коррес-
пондент Российской академии образования
профессор кафедры педагогики Тульского государствен-
ного педагогического университета имени Л. Н. Толстого
(г. Тула)
E-mail: nashaidenko@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01 (кафедра педагогики)

E-mail: vaa3266@yandex.ru